# Pädagogischer Jahresbericht

Archivbureau der Schweizerischen permanenten ...

HARVARD UNIVERSITY

LIBRARY OF THE

GRADUATE SCHOOL
OF EDUCATION

L101
.G3P3
56th

HARVARD UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
MONROE G. GUTMAN LIBRARY

April 19, 1972.

Digitized by Google

# Pädagogischer Jahresbericht

von

832
1.-66

# 1903.

---

## Im Verein

mit

Seminaroberlehrer **E. R. Freytag**, Schulrat **Dr. Berth. Hartmann**, Professor **H. M. Hauschild**, Schuldirektor **E. Kornrumpf**, Lehrer **Mart. Ludwig**, Seminardirektor **E. Martig**, Professor **Dr. Th. Matthias**, Realgymnasiallehrer **E. Müller**, Oberlehrer **Dr. W. Opitz**, Schulrat **Dr. C. Rothe**, Seminardirektor Professor **Dr. H. Ahlhorn**, Schuldirektor **F. Weigeldt**, Landesschulinspektor **Dr. W. Benz**, Schuldirektor **Dr. H. Zimmermann**

bearbeitet und herausgegeben

von

**Heinrich Scherer,**
Kreisschulinspektor in Büdingen.

---

**Sechsundfünfzigster Jahrgang.**

Leipzig.
Friedrich Brandstetter.
1904.

Digitized by Google

L101
.G3P3
56Hr

HARVARD COLLEGE
HARVARD UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
LIBRARY
LIBRARY.

Plymouth Church
(56)

# Inhalts-Verzeichnis.

## I. Abteilung.


Seite

I. Pädagogik. Von H. Scherer . . . . . 1

Einleitung 1. — Geschichte der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften 2. — Die Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik 14. — Allgemeine Pädagogik 68. — Literatur: Geschichte der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften 97. — Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik 101. — Allgemeine Pädagogik 113. — Besondere Pädagogik 117. — Zeitschriften 129.

II. Religionsunterricht. Von Dr. O. Uhlhorn . . . . . 131

Allgemeines 131. — Zur Glaubens- und Sittenlehre und zur Katechismuserklärung 137. — Zur biblischen Geschichte 141. — Zur Bibelkunde und Bibelerklärung 146. — Kirchenlied 151. — Zur Kirchengeschichte 152.

III. Naturkunde. Von Dr. C. Rothe . . . . . 157

Übersicht 157. — Literatur: Methodik 159. — Lehrmittel 163. — Allgemeine Naturkunde 164. — Naturgeschichte: Aller drei Reiche 168. — Anthropologie 170. — Zoologie 173. — Botanik 178. — Mineralogie 188. — Physik 192. — Chemie 198.

IV. Literaturkunde. Von Dr. Th. Matthias . . . . . 207

Bericht über den zweiten deutschen Kunsterziehungstag 207. — Überblick über die Haupterscheinungen des Berichtsjahres 226. — Literatur: Allgemeine Literaturgeschichte 250. — Dichterleben und Einzelwürdigungen 257. — Gesamt-, Volks- und Schulausgaben, Gedichtsammlungen, Schuldichtungen 265. — Erläuterungsschriften und Verwandtes 278.

V. Deutscher Sprachunterricht. Von Dr. H. Zimmermann . . 283

Übersicht 283. — Literatur: Methodische und grammatische Schriften, Sprachlehren 285. — Schriften über Rechtschreibung, Diktierübungen 293. — Stilistische Schriften 297. — Vermischte Schriften 303.

VI. Anschauungsunterricht, Lesen, Schreiben. Von Dr. H. Zimmermann . . . . . 306

Übersicht 306. — Literatur: Anschauungsunterricht und Fibeln 307. — Lesebücher 314. — Schreiben 323.

VII. Jugend- und Volksschriften. Von Dr. W. Opitz . . . . . 325

Übersicht 325. — Literatur 331.

VIII. Mathematik. Von Dr. B. Hartmann . . . . . 343

Übersicht 343. — Literatur: Arithmetik. Für Volks- und Bürgerschulen. Methodische Schriften 344. — Aufgabensammlungen 349. — Für Lehrerbildungsanstalten 360. — Für Realschulen und Gymnasien 363. — Für gewerbliche und Fortbildungsschulen 366. — Für


Digitized by Google

Seite

höhere Studien 370. — Geometrie. Für Volks- und Bürgerschulen 372. — Für Lehrerbildungsanstalten 373. — Für Realschulen und Gymnasien 376. — Für gewerbliche und Fortbildungsschulen 380. — Für weitergehende Studien 381. — Arithmetik und Geometrie 383. — Zeitschriften 384.

IX. Geschichte. Von **E. Kornrumpf** . . . . . 385

Literatur: Methodisches 385. — Lehrbücher für höhere Lehranstalten 388. — Lehrbücher für Volks- und Mittelschulen 395. — Spezielle Landesgeschichte 400. — Biographisches 402. — Geschichtliche Liedersammlungen und Quellenstoffe 408. — Tabellen, Karten und Bilder 410. — Kunstgeschichte 414. — Schriften für den Lehrer und für ein größeres Publikum 415.

X. Geographie. Von **P. Weigeldt** . . . . . 438

Übersicht 438. — Literatur: Methodisches 444. — Heimat- und Vaterlandskunde 449. — Leitfäden und Lehrbücher, die das Gesamtgebiet der Erdkunde behandeln 461. — Mathematische und physikalische Geographie 475. — Einzelbeschreibungen, geographische Charakterbilder u. dergl. mehr 480. — Bilder- und Kartenwerke 485. — Zeitschriften, Jahrbücher und Verhandlungen 498.

XI. Zeichnen. Von **M. Ludwig** . . . . . 503

Allgemeines 503. — Literatur: Lehrbücher und Reformschriften 511. — Freies Zeichnen allgemeinen Inhalts 516. — Gebundenes Zeichnen allgemeinen Inhalts 518. — Fachzeichnen, Kunstgewerbe und Liebhaberkünste 519. — Hilfswissenschaften 520. — Lernmittel 521.

XII. Stenographie. Von **E. R. Freytag** . . . . . 523

Übersicht 523. — Literatur: Methodisches 525. — Lehrbücher und -mittel 529. — Lesestoff 549. — Geschichte 555.

XIII. Musikalische Pädagogik. Von **E. Müller** . . . . . 561

Übersicht 561. — Literatur: Gesang. Lehr- und Übungsbücher 562. — Gesänge für Kinder- oder Frauenstimmen 563. — Gesänge für gemischten Chor 566. — Gesänge für Männerchor 567. — Ein- und mehrstimmige Lieder mit Begleitung 568. — Klavier 571. — Violine 572. — Orgel 573. — Andere Instrumente 573. — Theoretisches 574.

XIV. Englischer Sprachunterricht. Von **G. R. Hauschild** . . . 575

Literatur: Enzyklopädisches 575. — Methodisches 579. — Lehrgänge und Leitfäden mit Lese- und Übungsstoff 600. — Monographien zur Grammatik 613. — Übungs- und Übersetzungsbücher 614. — Korrespondenz 614. — Vokabularien 617. — Konversation 618. — Lesebücher 620. — Ausgaben 621. — Literaturgeschichte 626.

XV. Französischer Sprachunterricht. Von **G. R. Hauschild** . 630

Lehrgänge mit Übungsstoff 630. — Grammatiken ohne Übungsstoff 668. — Monographien zur Grammatik 671. — Übungsbücher 673. — Korrespondenz 675. — Konversation 675. — Vokabelschatz 678. — Lektüre 679. — Realienkunde 682. — Ausgaben 684. — Literaturgeschichte 689. — Wörterbücher 690. — Methodisches und Didaktisches 690. — Allgemeines 691.

## II. Abteilung.

### Zur Entwickelungsgeschichte der Schule.

A. Deutschland. Von **H. Scherer** . . . . . 3

Die Wechselbeziehungen zwischen Schule und Leben 3. — Erziehung und Bildung in Haus, Schule und Gesellschaft, im allgemeinen 6. —

Digitized by Google

Seite

Schulorganisation 12. — Lehrerverhältnisse 65. — Schulverwaltung 85. — Ausländisches Schulwesen 97. — Totenschau 110.

B. Österreich. Von Dr. W. Zenz . . . . . 112

Wechselbeziehung zwischen Schule und Leben 112. — Erziehung und Bildung im allgemeinen 115. — Schulorganisation 124. — Lehrerverhältnisse 132. — Schulverwaltung 138. — Personalien 140.

C. Schweiz. Von E. Martig . . . . . 142

Die Förderung der Schule durch den Bund 142. — Die verschiedenen Schulen, Erziehungsanstalten und Bildungskurse 145. — Allgemeine Bestrebungen zur Förderung des leiblichen Wohles und des idealen Sinnes der Jugend 161. — Totentafel 170.

Digitized by Google

# Verzeichnis der Schriftsteller.

(Seitenzahlen der ersten Abteilung.)


Abel, G. 565
Agahd, K. 122
Alexandroff, J. 376
Altendorf, K. 280
Alteneder, J. 555
Ambros, J. 294
Andel, A. 512
Andrä, J. C. 393 410
Antommarchi, F. 407
Apel, Th. 513
Arche, A. 201 203
Arendt, R. 199
Arnim, H. v. 277
Arnold, C. 200
Aßfahl 287
Aßmann, B. 608
Atzler, A. 408
Aumüller, J. 529 530
Averdieck, E. 333
Baade, F. 182
Bach, W. C. 137
Bachmann, J. 254
Backhaus, G. 322
— K. 375
Bahr, W. 369
Bals, H. 117 120 292
Baltin, R. 360
Banner, M. 685
Bär, A. 412
Bardachzi, F. 315
Barge, W. 573
Barnicol 292
Baron, M. 289
Barth, G. K. 344
Bartmuß, R. 567
Baßler, H. 315
Bauch, E. 139
Baumgarten, O. 132
Baun, F. 155
Baur, A. 117 (2) 172
— L. 465
Baustaedt, C. 128
Bayr, E. 513
Beck v. Mannagetta, G. 181
Becker, A. 466
Beckmann, G. 566
Beer, R. 255
Beetz, K. O. 128
Behrmann, G. 263
Bell, F. 134
Benndorf, P. 411
Bennstein, A. 123
Bergmeister, H. 380
Berlichingen, A. v. 432
Berliner, M. 366
Berndt, J. 389
Bernheim, E. 416
Berninger, J. 117 (2)
Beyr, E. 324
Bielschowsky, A. 258
Binder, E. 162
Birkle, P. S. 574
Bittorf, W. 142
Bloch, E. H. 682
Bludau, A. 492
Blumstock, E. 367
Böddeker, K. 668
Bode, W. 103
Boehmer-Romundt, H. 152
Bohnenkamp, H. 138
Bohnstedt, H. 136
Bojunka, K. 286
Bölsche, W. 270
Borgmann, F. 600
Bornecque, H. 668
Börner, O. 630 631 632 690 691
Bösbauer, H. 313
Böttcher, R. 263 361 373
Böttger, H. 479
Böttticher 320
— G. 273 278
Brandeis 117
Brandstädter, H. 339
Braune, A. 349 372
Bräuning, G. 287
Brentano 269
Breymann, H. 635
Brilloff, W. 465
Bronner, F. J. 453
Bronsart, J. v. 567
Bröse, G. 689
Bruhns, W. 190
Brunnemann, A. 681
Brunner, F. 563
Bubbe, H. F. 388
Bünte, W. 566
Burger, E. 293
Burkhardt, O. 311
Bürkner, R. 262 281 414
Bury, B. 139
Busch, R. 151
Busemann, L. 183 203
Buth, L. 294
Büttner, H. 265
Camerer, Th. 97 134
Carl, R. 485
Carnap, A. 100
Cassel, H. 297
Castle, E. 270
Christiani, J. F. 308
Clausen 531
Clausnitzer, E. 321 (2)
Clemens, E. 532
Cogho, R. 334
Compayré, G. 99
Consbruch, M. 276
Coym, G. 376
Cremer 293
Cronberger, B. 205
Cüppers, A. J. 458 494 (4)
Czerny-Wiehmayer 571
Dahmen, Th. 112
David, F. 572
Deckert, E. 481
Delabar, G. 376 519


Digitized by Google

Delitzsch, F. 146
Dennert, E. 150 203
Derichsweiler 393
Dessoir, M. 97
Detmer, H. 401
Deutschbein, R. 602 604
Dickmann, O. E. A. 622 684
Dicknether, F. 363
Diebold, J. 564
Dielmann, J. 377
Dierde, C. 489 (3) 490 (3) 495 496 497
Dietlein, M. 255 (2)
— W. 255 (2)
Diezmann, A. 259
Dinter, E. 558
Dix, F. 533
Dohm, H. 122
Doiwa, J. 350
Donadt, A. 382
Donle, W. 193
Dorenwell, R. 292
Döring, A. 480
— C. 536
— C. H. 571
Dorner, A. 133
Dörpfeld, F. W. 138
Dorsch, P. 335
— T. 335
Döscher, Th. 310
Dove, R. 459 483
Drechsel, W. 316
Dreßler, M. 113
Drews, A. 101
Duckmeyer, F. 265
Duport, J. B. 366 (2)
Eberhard, O. 118
Eckardt, J. 367 (3)
Eckermann, J. P. 275
Eckertz, G. 393
Ebert, R. 299
Effert, G. 475
Egelhaaf, G. 419
Egen, A. 274
Egger, B. 108
Egli, J. J. 464
Ehrenthal, H. 614 675
Eichholz, M. 139
Einfalt, M. 563
Eisler, R. 110
Elsner 314
— A. 361
Elß, H. 286
Ende, P. am 118
Endemann, R. 393 410
Enderlin, M. 124
Engel, E. 435
— H. 626
Engelhardt, R. 563
Engelien, A. 294
Engelke 288
Engleder 485
Eppler, A. 516
Erbe 287
Erbt, W. 148
Erck 292
Ernst, A. W. 262
Esser, J. P. 566
Eucken, R. 102 103
Eule, R. 623
Eulenburg, F. 126
Euripides 277
Falcke, A. 135
— F. 135
Falkenhorst, C. 338 (3)
Fechner, H. 294
Felgner, R. 449
Fellner 312 313
Felsch 104
Fenkner, H. 376
Fernbach, L. 604
Fernow, H. 628
Fichtner, O. 563
Fick, W. 467
Fiedler, A. 170
— F. 142
Fischer, E. 254
— H. 271
— L. H. 141 145
— P. 310
Förster, E. 100
Fraas, E. 190
Frank, R. 460
Franke, Th. 287 288 291
Franz, R. 268 272
Frauenfelder, R. 316
Frege, G. 370
Frey, J. 572
Freytag, E. R. 449
Frick, P. 121
Fricke, R. 126
Friedjung, H. 419
Friedrich, E. 497
Fries, L. 671
Frisch, R. 300
Fritzsche, R. 387 455
Fritz, O. 309
Frobenius, L. 484
Froning, R. 398
Frühwirth 312
Fuchs 537
— R. 552
Funke, A. 271
Fürst, R. 279
Fuß, K. 194
Gäbler 314
— E. 489 490
Gajdaczka, J. 383
Ganzmann, O. 596 691
Garbers 314
Gärtner, F. 290
Gaster, B. 535
— H. 554
Gebler, K. 148
Geiger, L. 269 (2)
Geistbeck 485
Geißler, K. 475
Gempeler-Schletti 452
Gemperle, J. 297
Genau, A. 361
Gerasch, A. 486
Gerber, K. 533
Gerde, A. 255
Gerhard, C. 341
Germer, B. 116
Gertz, H. 295
Gesenius, F. W. 605 607 613
Geßner, K. 534 549
Geyer, A. 340 (2) 436
Giggel 311
Gillert, E. 124
Gillie, R. C. 146
Girardet, F. 322
Girndt, M. 380
Glatzel 125
Glaubrecht, O. 340
Glinzer, E. 206
Glöckler 287
Glöde, O. 629
Gloger, J. 564 566
Gloßy, C. 268
Göhring, L. 251
Goldfriedrich, J. 112
Görland, A. 116
Goehrlich, E. 682
Gottl, F. 417
Gottschalk, H. 136 156
Götze 567 (3) 570
— C. 513
Granzow 126
Graßmann, R. 145 (2)
Gräßner, A. 568
Graetz, L. 520
Grimm, Brüder 334 436
Grimmich, B. 134
Großy, H. 115
Groos, K. 106
Großkopf, A. 412
Großkunz, R. 627
Gruber, Ch. 444
Gruhl, P. 374
Grundig, F. 137
Grunsky, F. 394
Grupp, G. 422
Gubler, E. 363
Günthart, A. 162
Günther, H. 182
— R. 432

Digitized by Google

Gusinde 562
Gutersohn, J. 596 691
Gutmann 286 (2)
Haas, H. 188 482
Haase, B. 691
Habernal, W. 294
Habrich 105
Hache, J. 291 295
Häckel, E. 480
Hacks, F. 629 690
Hallgarten, R. 271
Hamma, F. 571
Hanft, H. 349
Hansen, H. F. 296
Häntsch, R. 99
Haentzschel, E. 381 476
Harder, C. H. 361
Hardy, E. 407
Häring, O. 564
Harnisch, O. 149
Hartmann, B. 348
— J. J. 563
Hasberg, L. 684 688
Hasl, M. 446
Hassert, K. 455 459
Hau, P. 275
Hauffe, Th. 308
Häußer, E. 599 691
Haymerle 318
Heberer, R. 518
Hebert, M. 681
Hecht, G. 562
Heck, K. 527
Heder, R. 296
Heide, G. 316
Heiderich, F. 488 496 (2)
Heil, B. 431
Heilmann, K. 105 114
Heincke, J. 671
Heine, G. 133
— H. 609 611 650
— R. 100
Heinemann, K. 259 266
Heinrich, M. 274
Heintzeler 618
Heinze, H. 282 302
— L. 361
— W. 388
Hellen, E. v. d. 268
Hellermann, K. 351
Hellinghaus, O. 276
Hellmuth, L. 518
Hellwig 319
Helm 121
— R. 451
Helmolt, H. F. 419 428
Hennicke, C. R. 175
Henning, B. 518
Hense, J. 320
Hensel, P. 111
Hensold, G. 194
Hentze, K. 127 128
Henze, H. 483
— W. 353
Herbst, F. 293
Herder, J. G. 271
Herget, J. F. 536
Hergt, M. 319
Hering, Th. 312
— W. 385 (2) 388 409
Herkt, O. 492
Herman, O. 175
Hermann, A. 613
— H. 572
— P. 424
— P. Th. 295 298
Hermes, O. 192 193
Hersch, H. 403
Hertz, P. 337
Hesse, E. 293
Heß, H. 192
Heydemann, H. 321
— J. 321
Heyer, R. 519
Heymann, J. 520
Heyn, E. 143
Heyne, M. 424
Heyse, J. Ch. A. 305
— P. 269
Hiemesch, K. H. 308
Hildebrand 128
— H. 202
Hillprecht, H. V. 146
Hirsch, F. 437
Hirt 319
Hochheiser, F. 361
Hoffmann, A. 476
— C. 387
— F. 274
— H. 122
— K. 202 287
— W. 105
Hoffmeyer 388 409
Hoffschulte 576
Höfler 107
Hofmann 284
— J. 125 142
Hohmann, L. 119 385
Höhne, F. 627
Hoelemann, E. 170
Holl, F. 252
Hollkamm, F. 308 (2)
Holzmüller, G. 383
Hoppe, H. 149
Hoernes, R. 190
Hotop, G. 253
Hraba, A. 173
Huber, A. 573
Hübner, M. 291
Huhn, H. 537
Hummel, F. 567 569 (2)
Hupfer, E. 468
Jäger, O. 122
— Th. 681
Jahn, M. 104 105
Jahne, J. 196
Jähns, M. 430
Jander, E. 409
Jansen 531
— G. 579 (2)
Janssen, J. 426
Jantzen, H. 255
Jauker, K. 273
Jeremias, A. 146
— J. 146
Jerusalem 101
Ils, J. 368 (2)
Ilzhöfer, K. 144
Imendörffer, B. 459 469
Jochmann, E. 192 193
John, L. 669
Jonas 113
— F. 260
Israel, A. 99
Junghanns, Th. 289
Jüngst, J. 156
Just, K. 153 (2)
Iversen, H. 125 136
Kabrhel, G. 173
Kaiser, E. 126
Käller, G. 461
Kalß, A. 297
Kammerer, J. 302
Kann, L. 482
Kappelmaier, G. 534 549
Karaffek 310
Karlowa, O. 629
Karsten, G. 178
Kasten, A. 380
— W. 675
Kauffmann, K. 389
Kautzsch, E. 131
Keferstein, H. 119
Kehr, C. 121 292
Kehrein, J. 286 300
— W. 286 300
Keilitz, G. 519
Keller, L. 99 271
Kellner, A. 571
Kenner, F. v. 332
Keppel, K. 411
Kerl, O. 381
Kerp, H. 470
Keßler, J. C. 571
Keußler, G. v. 113
Kiesner, E. 155
Kienitz-Gerloff, F. 172
Kienzl, W. 569
Kintz, H., 493
Kinzel 320

Digitized by Google

Kinzel, K. 278
Kipling, R. 624
Kirchhoff, A. 428
Kirsten, P. 574
Kittel, B. 572
Kiy, B. 301
Klapperich, J. 624 (2) 625 (4) 687
Klaußmann, A. O. 434
Klein, H. J. 476
Kleinschmidt, A. 419
Klengel, P. 568
Klinckfieck, F. 276 679
Klingemann, O. 361
Klosse, O. 401
Knaake, E. 410
Knebel, K. 401
Knöppel, A. 98
Knops, K. 377
Knüll, B. 458
Koch, M. 250 256
Kohl, F. G. 185
Köhler, K. 471
— L. 199
Köhler-Wümbach 567 (3) 570
Kolb, G. 538
Kolbe, J. 140 (2)
Kommerell, K. 382
— B. 382
Koppe 377
Korsch, H. 445
Koschinsky, J. 150
Koser, R. 403
Köster, A. 270
Köstlin, H. A. 428
Koetschau, K. 430
Koze, St. v. 481
Kralik, R. v. 434
Krämer, L. 351
Kranzow, E. 118
Kraepelin, E. 118
— K. 187
Kraß, M. 174 182 188
Kraum, F. 539
Kraus, K. 375
Krause, A. 684
Kräuter 288
Krembs, B. 281
Kremnitz, M. 406
Kretzer, F. 186
Kreuschmer 380
Krimphoff, W. 378
Kroff, R. 568
Kron, G. 617
— L. 572 573
— R. 678
Krüger, H. A. 261 (2)
— R. 615
Krumbein, E. 557
Krümmel, O. 448
Kühl, J. H. 380
Kuhlmann, F. 514
Kühne, J. 647
Kühnel, J. 307
Kühner 117
Kuhnert, M. 497
Kundt, F. 295
Künoldt 315
Kunze, B. 400
— O. 400
Kürschner, F. 636
Kynast, P. 166
Laan, A. K. v. d. 323
Laaß, K. 311
Lacomblé, E. B. 689
Lampert, K. 485
Landauer, G. 265
Landois, H. 174 182 188
Lang 285
— A. 155
— G. 149
— L. 476
Lange 99 585 682
— H. 335 490
— K. 106
— R. 295
Langer, O. 420
Langermann, J. 127
Larfeld, W. 539 556
Laube, R. 284
Lauffer, F. 307
Laukamm, W. 166 184
Lawin, C. 166
Lay, W. A. 115 303
Lazarus, M. 127
Legerloß, G. 271 272
Lehmann, A. 411 486
— M. 405
— O. 292
— R. 491 (3)
— W. 604
Leifert, S. 449
Leimbach, K. L. 141 (2)
Leipoldt, G. 497
Leite, R. 420
Leitritz, J. 622
Leitzmann, A. 270
Le Mang, G. 123
Lemp, E. 272
Lenk, M. 342
Lenschau, Th. 483
Lenz, L. 628
Lepsius, R. 478
Lepzien, A. 579 639
Lessig, O. 540
Leue, H. 550
Lichtblau, W. 375
Lichtenau, H. 550
Lichtenauer, H. 687
Lichtenheld, A. 272 273 (5)
Lieb, A. 298 368
Liebe, G. 430
Lieber, H. 365
Liedtke, H. 154
Liermann, O. 126
Linde, E. 311
Lindemann, F. 124
Linden, L. 278
Lindner, Th. 418
Linnarz, E. 450
Lion, C. Th. 621 (2) 622 686
Lippert, R. 290 (2) 323
Lipps, Th. 107
Lips, K. 514
Lobe, A. 428
Lobsien, W. 108
Lonke, A. 402
Loreck, C. 491
Lorenz, H. 317
Löschhorn, H. 272
Loserth, J. 425
Lotsch, F. 687
Loewentraut, A. 127 128
Lubarsch, O. 200
Lüben 308
Lübsen, H. B. 382
Luckenbach, H. 412
Ludwig, K. 256
Luginbühl, R. 387
Lühmann, F. v. 365
Luley, J. 577
Lungwitz 453
Lüttge 285 297
Lyon, O. 278 305
Maaß 105
— B. 139
Mackensen, L. 394
Mäder, W. 339
Magnus, K. H. L. 368
Maier, F. 540
— K. 608
Mailänder 312
Mair, F. 312 315
Manderscheid, P. 570
Marheineke, F. 676
Marin, J. 516
Markscheffel, K. 615 675
Markwort, W. 142
Marschall 286 (2)
— v. Bieberstein, O. 407
Marshall, W. 174
Martens, W. 394
Martig, E. 104
Martin, M. 114
— P. 372 (2)
— R. 488
Marx, H. 143
Maß, Th. 100

Digitized by Google

Maeterlinck, M. 269
Matthias, Th. 267 278
Maurer, G. 319
Mävers, K. 298
Mayen 672
Mayer, J. 348 466
Mayr, R. 419
Medem 541 687
Meerkatz, A. 514
Mehner, M. 125
Meisner, O. 272
Meister, R. 568
Meixner, A. 302
Melinat, G. 194
Meltzer, 153
— H. 137
Menne, H. 292
Menrad 319
Mensing 287
— K. 400
Menzer, P. 97
Merker, M. 412
Mertens, M. 391
Merth 289
Messerschmidt, L. 421
Meurer, M. 333
Meyer, A. 430
— E. 415
— E. H. 423
— G. 613
— H. 428
— J. 136 255 293 294 396 397
— M. 118
— M. W. 165
— O. 204
Michael, E. 426
Middeldorf, M. 166
Migula, W. 185 187
Mittenzwey 117
Mitteregger, P. 315
Möbius, H. 334
— P. J. 257
Mogk, E. 428
Moll, E. 296
Morris, M. 270
Mosapp, H. 281
Mosengel, G. 301
Mühlau, A. 687
Mühlberg, F. 159
Müller, A. 98 567
— H. 360 364
— P. 453
— R. 409
— R. v. 453
— S. 145
— W. M. 421
Müller-Bohn, H. 281 336
Munder, F. 270
Mues, L. 478
Müsebeck, K. 365
Musmacher, E. 377
Mutheſius, K. 100 280
Nacke 308
Nader, E. 620
Nahlowsky, J. v. 112
Näther, M. 536
Nathuſius, E. v. 333
Natorp, P. 110
Naumann, J. 300
Nebel, K. 126
Necker, M. 269 271 (2)
Netoliczka, O. 155
Netopil, F. 336
Netſchajeff, A. 108
Neubauer, J. 272
Neumann, C. 435
— R. 195
Neuſe, R. 460
Nieden 114
Nieder, G. 354
Niklas 319
Nippold, A. 197
Nitſche, O. 201
Noë, F. 191
Noll, F. 178
Noordhoff, R. 494 495
Nowack, H. 162 290 386 462
Oberg 299
Oberhummer, E. 447
Obſt, J. G. 127
Ockel, H. 400
Ohler, L. 337
Ohlert, A. 669
Oehlmann 315
Ohmann, O. 517
Ohquiſt, J. 275
Oppeln-Bronikowski, F. v. 269
Oppenheim, H. 118
Orth, J. 108
Ortlieb, W. 369 (2)
Osburg, W. 566
Oſchinsky, H. 626
Oſterhorn 293
Oſtwald, W. 198
Otto, B. 313
— E. 431
— J. 291
Pache, O. 125
Padderatz, F. 275
Partſch, J. 453
Paſſarge, F. 151
Paſtor, L. 426
— W. 190
Paul, G. 170
Paulſen, F. 111
Pauſt, J. G. 162 169 194 386
Pederzani-Weber, J. 337
Pendl, E. 486
Peters, J. B. 673
— Th. 204
Petersdorff, H. v. 402
Peterſen, W. 126
Petſch, R. 278 (2) 279
Petzold, P. 548
— W. 491 (2)
Pfeifer 137
Pfeiffer, L. 118
Pfennigwerth, O. 514
Pfiſter, A. 406
Pfohl, E. 677
Pfurtſcheller, P. 163
Philippſon, M. 404
Pietzker, F. 364 384
Pilz, C. 631 643
— E. 123
— H. 643
Plate, H. 609
Plattner, Ph. 646 647 691
Platzmann, J. 476
Pleitner 315
Polack, F. 323 398
— P. 323
Polentz, E. 671
Porger, G. 272
Prall, A. 98
Prammer, F. 563
Preißler, K. 318
Primozic, A. 273
Pringsheim, K. 569
Proſch, F. 252 273 (3)
Pröſsl, J. B. 312
Prüll, H. 446 456
Przibilla, F. 135 297
Puff, L. 518
Puls, A. 322
Pünjer, J. 609 611 648 650
Pütz, W. 307
Putzger 314
Quenſel, P. 412
Rahn 686 (3) 687
Ramſay, W. 202
Raniſch, W. 255
Raſche 314
Raßfeldt 114
Räther, H. 355
Rathlef, G. 437
Ratzel, F. 479
Rau, M. 582
Rawitz, B. 109 417
Raydt, H. 317
Redeker, H. 307
Reeb, W. 401
Regel, E. 605 607
Regener, F. 111
Reichelt, J. 176

Digitized by Google

Reimer, H. 294
Rein 114
Reinhard, Ph. 460
Reisert, K. 542 543 566
Reling, H. 145 322
Rellstab, L. 197
Retzlaff, F. 136
Reukauf, A. 142 143
Reusch, A. 575 576
Reuter, M. 614 (2)
Rey, E. 176
Rheinberger, J. 569
Ribot, Th. 107
Richter 672
— Ch. 304
— E. 525
— J. W. O. 457
— R. 101
Riden, W. 651
Riedandt, J. 472
Riemann, L. 570
Rinn, H. 156
Ristow, A. M. 673
Ritschl, O. 112
Rochus, J. 548
Roedel, S. 316
Roden, A. v. 623
Roder, E. 570
— K. 562
Rogge, B. 405
Rogivue, H. 690
Rohn, R. A. 292
Rohr, A. 689
Rohrbach, P. 483
Röhrs, W. 674
Römer, J. D. 341
Romundt, H. 133
Ronin, M. 338
Rosegger, P. 340
Rosenberg, H. 289
Rosenburg, H. 385 388 390
Rosenkranz 118
Rosenthal, L. 146
Rösler, J. C. 175
Roßbach 293
Rößger, R. 317
Roßmann, Ph. 655 680 681
Rößner, M. 299
Roth, B. 566
— F. 156
Rübenkamp, W. 396
Rückert 299
Rude, A. 121
Rudelli, W. 341
Ruf 296
Rufer, H. 657
Ruge, S. 474 482
Rühle, O. 119
Rusch, G. 462 472
Rüst, S. 574
Rzesnitzek, F. 121 399
Sach, A. 454
Sachs, H. 595 691
— K. 688
Salomon, M. 204
Sauer, A. 264 268
Sauren, W. 124
Sauret, E. 572
Schächer, W. 517
Schäfer, A. 278
— D. 432 (2)
— F. 307
Schaible, E. 551
Scheel, K. 197
Scheffler, K. 304
Schenck, H. 178
Schenk, K. 391
Scheunert, A. 103
Schiebel, E. 357
Schiffels, J. 120 292
Schiffner, F. 378
Schill, R. 378
Schiller, A. 520
— H. 119
Schillmann, R. 395
Schindler 195
— H. 172 289 (2)
Schiner, H. 313
Schlee, P. 160 477
Schlichting, C. 108
Schlimbach, G. 311
Schlösser, R. 270
Schlotke, J. 370 (2) 381 (2)
Schmarsow, A. 113
Schmeil, O. 159 163 179 180
Schmid, A. 365
Schmidt, A. 189
— E. 514
— F. 475 655
— G. 669
— O. 372 (2)
— Ph. 381
— R. 492 578
— W. B. 159
Schmitz-Mancy 271 274 (2)
Schnegg, H. 184
Schneider, A. 533
— B. 563
— E. 126
— J. 684
Schneiderhan 121 296
Schnell 117
Schneyer, F. 353
Schoedler, F. 479
Scholz 141 145
Schoenichen, W. 161
Schorn 98
Schott, B. 450
— G. 167 478
Schrader, H. 311
Schreck, F. 515
Schreiber 125
Schröder, C. 195
— E. 404
— W. 282 302
Schroot, A. 189
Schröter, F. M. 453
Schubert, F. 569
— H. 371 (2)
— H. v. 152
Schuchter, J. 107
Schultze, H. 473
Schulz, B. 310
Schulze 311
— H. 147 151
— O. 147 151
Schumann, J. 263
— J. Ch. G. 113 122
Schumburg, W. 171
Schunke, H. 473
Schütz 122
Schwaighofer, A. 187
Schwalbe, B. 479
— E. 479
Schwaner, W. 126
Schwanzer, A. 384
Schwartz, Ch. 515
Schwarz, S. 446
— W. 110
Schwend, F. 125
Schwering, K. 366 378
Scobel, A. 482 491
Scott, W. 340 (2)
Sedler, F. 420
Seder, A. 519
Seele, F. 357 359
Seeliger, O. 178
Segger, F. 360
Seibert, A. E. 463 (2)
Seidel, P. 428
Seliger, J. 110
Sell, K. 428
Semon, R. 481
Sendler, R. 361 373
Sengkohl, W. 125
Seyfert, R. 114 123 447
Sidenberger, A. 365
Sieber, H. 162 386 (2)
Siebert, A. 102
Sieger, R. 477
Sieglin, W. 411
Sievers W. 480 483
Sikorsky 107
Simon, O. 124
Sinwel, R. 393
Skorczyk, F. 372 374
Smalian, K. 183

Digitized by Google

Snell, K. 371
Söding, W. 291
Spatenka, J. 257
Specht, R. 268
Speer, P. 153
Spiegelberg, W. 414
Spielmann, C. 386
Spies, L. 658
Spieß 319
— H. 274
— P. 192 193
Springer, W. 204
Stäbler, G. 295
Stahl, A. 394
Stange, A. 685
Staude, K. 144
Stauf v. d. March, O. 264
Steensen, K. 573
Steigl, J. 511
Stein, H. K. 391 392
— W. 254
Steinbach, E. 515
Steinweller, J. 162 386
Stephan, O. 543
Stern, A. 271
Sterzenbach, K. 404
Stettner, G. 122
Steurich, E. 335
Sticker, G. 118
Stiepan, O. 515
Stier, G. 619 678
Stilling 117
Stöckel, H. 277
Stohmann, L. 521
Stohn, H. 253
Stoehter, E. 568
Stöwesand 310
Stoye, M. 687
Strack, H. L. 142
Straßburger, E. 178
Streinz, J. 272 273 (2)
Strzemcha, P. 273 (2)
Stutzer, E. 393 410
Sully 109
Sundermeyer 314
Suter, K. 544
Sybel, L. v. 119
Szczurat, V. 106
Tanera, K. 482
Taubenspeck, E. 622
Tecklenburg, A. 397
Tectz 302
Teichert, P. 626
Tetzel, K. 337
Teupfer, K. 348 (2)
Thieme, O. 298
Thier, K. 551
Thies, J. 477
Thimm, J. 122
Thode, H. 428
Thoma, A. 280 337
Thomas 105
Thomé 185
Thränsdorf 153
Tieck 269
Tischendorf, J. 447
Tittmann, H. 186
Tomuschat, W. 322
Trenkner, A. 369
Trettin, A. 615
Trömel, F. M. 545
Tromnau, A. 463
Tschirn, G. 138
Tüffers, P. A. 361
Tümler, B. 177
Twain, M. 624
Ullrich, A. 277
— H. 301
Ullsperger, J. 273
Uphues, G. 111
Velich, F. 173
Verres, P. 274
Viereck, L. 128
Viergutz, J. 395
Viëtor, W. 575
Violet, F. 253 391
Vocke, G. 97
Vockerodt, H. 275 300
Vogel, A. 98
— O. 517
— P. 278
Vogt, F. 250
Voigt, G. 113
— L. 318
Völcker, B. 685
Voelker, K. 142
Volkmer 98 289
Vollert, P. 316
Vollmann, R. 304
Vorbrodt, M. 288
Voß, W. 611
Wagner, H. 492
Wallach, H. 111
Walsemann, H. 108
Walser, H. 460
Walther, E. 147 168
Walter, K. 516
Wandl, J. 289
Waniek, G. 273
Warnecke 587 682
Waschow, J. 321
Wasserzieher, E. 279
Weber, Ad. 168
— Am. 168
— F. 475
— G. 420
— W. 628
Wedding 205
Wegener, G. 482
Wehner 119
Wehrbach, C. 298
Wehrmann, M. 453
Weigand, H. 400
Weigeldt, P. 482
Weiler, M. 196
Weimar, G. 144
Weise, O. 301 428 457
Weiske, H. 691
Weiß, K. 124
Weißbach, F. H. 421
Weißenborn, J. 574
Weitbrecht, C. 255
— Th. 335
Wendel, H. 136
— J. 136
Wendt, G. 127
— H. 114
Wenzel, G. 627
— K. 368 369 381
Werder, F. v. 98
Wernecke, K. 141 309 450
Wernicke, A. 195
Wettstein, R. v. 179
Weule, K. 419 485
Wienecke, E. 379
Wiener, B. 536
Wiese, B. 375
Wiesner, J. 252
Wießner, H. 335
Wildenow, E. 269
Wilke, E. 293 (2) 303 311
— W. 171
Wille, B. 269
Willmann, O. 116
Wilm, E. 584 691
Wimmer, K. 664 675
Windler, H. 146 422
Winkler 531
— M. 545 547
Winter, A. 491
Wirth, A. 420
Witasek 107
Witkowski, G. 269 270 (2)
Witlaczil, E. 478
Witt, L. 166 316
Witting, A. 550
Witzmann, G. 148
Wohl, P. 355
Wohlrab, M. 278
Wohlrabe 317
Wolf, J. 564
Wolfgarten 120
Wollmann, F. 289
Woltmann, L. 109
Wunderlich, Th. 520
Wüst, F. 103 109 115
Wustmann, R. 392
Wuttke-Biller, E. 333
Wychgram, J. 428
Wyß, F. 124

Digitized by Google

Zander 104
— R. 171
Zanger, O. 563
Zehnpfund, R. 421
Zeißig, E. 108
Zeitelberger, G. 196
Zenz, W. 173
Zernial 319
Zettel 319
Zeyneck, G. 302
Ziechmann, J. 518
Ziehen, J. 121 588 682
Ziemann, F. 395
Zierold, M. 515
Ziesemer, J. 474
Zimmer, F. 100 573
— H. 428
Zimmermann, E. 166
Zimmert, F. 273
Zirinn, J. 565
Zollinger, E. 464
Zschalig, H. 276
Zuck, O. 144
Zühlsdorf, E. 126
Zurbonsen, F. 274 410 (2)
Zuschneid, K. 571
Zwerger, M. 366 379
Zwick 122 125
Zwiedineck-Südenhorst, H. v. 419 427

# Register der Bilder-, Karten- und Sammelwerke, Zeitschriften und anonymen Bücher.

Afrika in Wort und Bild 154
Andersens Märchen 333
Anzeiger, Geographischer 498
Aschendorffs Ausgaben für den deutschen Unterricht 274
Atlas zur biblischen Geschichte 493
Aus Natur und Geisteswelt 152 171 (2) 205 431 (2) 457
Aus der Praxis des Rechenunterrichts 346
Bahnen, Neue 129
Beiträge zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung 280
Bibliothèque française 686
Bilder aus dem Heiligen Lande 487
Bilderwerk, Schweiz. geogr. 486
Bismarcks Briefe an seine Gattin 404
Blätter, Pädagogische, für Lehrerbildung ꝛc. 129
— für die Schulpraxis ꝛc. 129
— Periodische, für Realunterricht ꝛc. 165
Choralbüchlein 566
Cottasche Bibliothek der Weltliteratur 268
Debes Schulatlas 489
Dichter, Deutsche, des 19. Jahrhunderts 278 279
Echo littéraire 681
— The Literary 681
Eckart, Der getreue 332
Eiche, Deutsche 568
English Library 621
Erde, Deutsche 500
Festschrift zur Begrüßung des 14. deutschen Geographentages 501
— zur Feier des 40jährigen Bestehens des Gabelsbergerschen Stenographen-Vereins zu Hannover 558
Fortschritte der Physik 197
Freytags Schulausgaben 273 274
Gabelsberger Bibliothek 553
Geisteshelden 262
Geographen-Kalender 502
Geographie, Angewandte 483
Globus 499
Graefers Schulausgaben klassischer Werke 272 273
Grimms Märchen 333
Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen 120
— des preußischen Rektorenvereins 128
— der Wirtschaftskunde Deutschlands 458
Handkarte des Bezirks Borna 493
Heimatkarte von Dresden 493
Heimatkunde von Beuthen 451
Heimatskarte der deutschen Literatur 256
Hesses, M., neue Leipziger Klassiker-Ausgaben 269 270
Hohenzollern-Jahrbuch 428
Hölzels Rassentypen des Menschen 488
— Schulwandkarte von Asien 496
— — von Australien 496
Jahrbuch der Naturkunde 167
— der Naturwissenschaften 500
— Pädagogisches 128
Jugend, Gesunde 130
Jugend- und Volksbibliothek, Deutsche 335
Jugendblätter 335
Jugendfürsorge 130
Jugendschriften, Empfehlenswerte 331
Kalender für Schulinspektoren ꝛc. 127
— für Zeichenlehrer 520
Kellerers neue Schulwandkarten 493
Kinderfreund, Kleiner 311
Kinderwelt 334
Kirchengeschichte, Kleine, für städt. Volksschulen 155
Klassiker, Die ausländischen 275
Kuhnert-Lehmanns Heimatskarte von Kamenz 493
Land und Leute 482
Lehrerin, Die 130
Lehrerzeitung, Allgem. deutsche 130
Liebhaberkünste 520
Liederbuch. Bearbeitet von 4 Suhler Lehrern 565
Liederschatz, Kleiner, für die deutsche Jugend 566
Luthervorträge, Würzburger 433

Digitized by Google

Meinholds geogr. Bilder aus Sachsen 486
Meisterwerke, Die, der deutschen Bühne 270
Meyers Klassiker-Ausgaben 266
Mitglieder des königl. stenogr. Instituts zu Dresden 559
Mitteilungen des Freiberger Altertumsvereins 401
Mittelschullehrer- u. Rektoratsprüfung 385
Monatshefte, Pädagogische 129
Monographien zur deutschen Kulturgeschichte 430
— zur Weltgeschichte 432
Napoleon I. kurz vor seinem Tode 407
Natur und Schule 164
Orient, Der alte 421
Original-Künstler-Steinzeichnungen, Wiener 487
Palästina bis zur Zeit Christi 497
Perthes' Schulausgaben englischer und französischer Schriftsteller 689
Petermanns Mitteilungen 499
Praxis des stenograph. Unterrichts 528
Produkten- u. Verkehrskarte von Afrika 497
Reuter-Bibliothek 555 557
Sammlung Göschen 167 187 190 (3) 197 (2) 255 256 400 401 407 432 (2) 455 478
— naturwissenschaftl.-pädagog. Abhandlungen 159
Sang, Deutscher 566
Schematismus der österreichischen Bürgerschulen 128
Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker 275
— Textausgaben alter und neuer Schriftsteller 271
Schriften des Vereins zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse in Wien 500
Schriftsteller, Engl. u. französ. der neueren Zeit 624 687
Schulatlas f. höhere Lehranstalten 489
— f. d. mittleren Unterrichtsstufen 489
— f. d. unteren Klassen 489
Schulbibliothek, Französ. u. engl. 622 684
Schule, Die deutsche 129
Schulhandkarte der Bezirke Löbau und Zittau 493
Schulhaus, Das 130
Schulmann, Der deutsche 129
— Der praktische 129
Schulwandkarte von Deutschland 494
— von Hessen ꝛc. 494
— von Niedersachsen 494
— der Schweiz 495
— von Westfalen 494
Sohr-Berghaus' Handatlas 492
Stenographen-System, Das Gabelsbergersche 546
Stielers Handatlas 492
Studien, Pädagogische 129
Sydow-Wagners Schulatlas 492
Unterricht, Der landwirtschaftliche 166
— Der, in den Realien 386
Unterrichtsblätter für Mathematik und Naturwissenschaft 384
Velhagen u. Klasings Sammlung deutscher Schulausgaben 271 272
Verhandlungen des 14. deutschen Geographentages 500
Vierteljahrsheft für den geographischen Unterricht 498
Volksschulatlas 492
Wandern und Reisen 499
Wanderungen durch das deutsche Land 457
Wandschmuck, Künstlerischer 487
Wandtafeln für den Unterricht in Anthropologie ꝛc. 488
Zeichensetzung und Fremdwörterverdeutschung 296
Zeitschrift, Geographische 498
— für Philosophie und Pädagogik 129
— für pädagogische Psychologie ꝛc. 129
— für Schulgeographie 498
— für Schulgesundheitspflege 130
Zeitung, Pädagogische 130
Zonen, Die 5 verschiedenen d. Erde 485
Zur Reform des Zeichenunterrichts 513

# Materialien.

Baier & Schneider, Zeichenblöcke und Zeichenrahmen mit Zeichenblock-Einlagen 521
Essenberger, P., Abwaschbare Zeichen- und Schreibtafeln 521
Friese, Georg, Zeichenblöcke 521
Glasow, Carl, Freihandzeichentafel 521
Lüttebrandts auswechselbare Blätterrahmen 521
— Graue Zeichenwandtafel 521
Neuber, Rud., Zeichentisch 521
Schraders Nachf., C., Verstellbare Mal- und Zeichenmappe 521
Stankiewitz, Herm., Zeichentische zum Freihandzeichnen 521
Süptitz, Oswald, Mal- und Zeichenständer „Lipsia" 521
Wagner, Günther, Pelikanfarben 521

Digitized by Google

# I. Pädagogik.

Von

**H. Scherer,**

Kreisschulinspektor in Büdingen.

## I. Einleitung.

Ringen und Kampf auf allen Gebieten menschlicher Tätigkeit ist die Signatur unserer Zeit; auch auf dem Gebiete der Pädagogik tritt das deutlich hervor. Wer daher nicht hinter der Zeit zurückbleiben will, muß diesen Kampf, dieses Ringen und Streben auf dem Gebiete, auf dem sein Arbeitsfeld liegt, verfolgen. Das ist nun dem in der Arbeit der Schule stehenden Pädagogen nicht leicht, zumal nicht jedem, sondern nur den wenigsten die hierzu nötige Literatur zur Verfügung steht; hier soll der „Pädagogische Jahresbericht" mithelfen. Er soll ein Bild von diesem Kampf, dem Ringen und Streben auf pädagogischem Gebiete geben und zugleich die Richtlinien bezeichnen, die nach der Ansicht des betreffenden Referenten beachtet werden müssen, wenn das rechte Ziel mit den rechten Mitteln erreicht werden soll; er soll aber auch die Hilfsmittel zum tieferen Eindringen in einzelne Gebiete bezeichnen. Und gerade in unserer Zeit ist ein solcher Führer und Ratgeber besonders notwendig; denn wir leben in einer Übergangszeit auf dem Gebiete der Philosophie, der Pädagogik und ihren Hilfswissenschaften, in welcher der Kampf am lebhaftesten und das Orientieren am schwersten ist. Mit der Philosophie des Materialismus ist gebrochen, und auch Hartmann und Nietzsche sind überwunden; aber die von Fechner und Lotze begründete, von Wundt, Paulsen u. a. fortgeführte real-ideale Philosophie ist noch nicht zur vollen Herrschaft gekommen. Die Grundwissenschaften der Pädagogik, vornehmlich Psychologie und Ethik, wurzeln in der Philosophie und müssen daher mehr oder weniger diesen Kampf mitmachen; dazu kommt noch auf all diesen Gebieten der Kampf mit den orthodoxen Anschauungen der Kirche. Zwar hat man mit letzteren auch gebrochen; aber noch ist keine Versöhnung des ewigen Kerns der Religion mit der Wissenschaft zustande gekommen. Noch vor kurzer Zeit stand die Herbartsche Philosophie und Pädagogik als die einzig richtige und für alle Zeiten allein gültige da; gegenwärtig kann das nicht mehr behauptet werden. Bei manchem Pädagogen macht sich infolge dieser Wandlungen in den Anschauungen in den pädagogischen Systemen der Zweifel laut, ob es überhaupt eine allgemein gültige Pädagogik gäbe; aber dieser Zweifel ist nur bis zu einem gewissen Grade berechtigt. Denn alle Wissenschaften sind entwicklungsbedürftig; auch die Pädagogik ist ein Kind der Zeit. Sie hängt von der zeitigen Wissenschaft und Philosophie ab, welche ihr die Grundlage geben; sie hängt aber auch von der fortgesetzten Erfahrung ab, welche



Digitized by Google

ihre Vertreter machen. Wenn dabei ein altes System fällt und ein neues an seine Stelle tritt, so ist das alte deswegen nicht völlig wertlos geworden; einzelne Bausteine von ihm werden immer in das neue System hinüber genommen werden. Denn unser Kulturleben entwickelt sich stetig; es baut nur aus und um, aber nicht völlig neu. Unter der Kultur einer Zeit versteht man die Summe aller geistigen Errungenschaften dieser Zeit; das Wesen der Kultur unserer Zeit aber besteht nach Dr. Unold („Neue Bahnen" XIV, 1: „Die dreifache Wurzel der modernen Kultur") in der „bewußten Anhäufung, Festhaltung und Überlieferung ‚geistiger' Errungenschaften", sowie in der „bewußten oder planmäßigen Ausbildung der Kräfte zu fortschreitender Kulturarbeit". Nach beiden Richtungen hat die Schule mitzuarbeiten; sie hat die Kulturgüter dem nachfolgenden Geschlechte zu überliefern und es für die Teilnahme an der fortschreitenden Kulturarbeit zu befähigen. Sie kann dies aber nur im Zusammenwirken mit der modernen Wissenschaft und dem modernen Staat; die moderne Wissenschaft, den modernen Staat und die moderne Schule bezeichnet daher Dr. Unold (a. a. O.) mit Recht als die dreifache Wurzel der modernen Kultur. „Moderne Wissenschaft als die nährende Wurzel der gesamten geistigen Errungenschaften unseres Zeitalters kann nur freie, selbständige Wissenschaft sein" (Dr. Unold a. a. O.); sie ist an nichts gebunden, als an die wirklichen Zustände und Vorgänge, an die positiven Tatsachen und an die Gesetze des menschlichen Geisteslebens, das diese in kausalen Zusammenhang bringt. Ihr fällt in unserer Zeit in ihren verschiedenen Zweigen „als höchste einigende Mission die doppelte Aufgabe zu, einmal mitzuwirken zur Begründung einer der Kulturstufe entsprechenden Welt- und Lebensanschauung, sodann immer bewußter und entschiedener die Führung der modernen Völker zur Erhaltung und Vervollkommnung ihrer Gemeinwesen zu übernehmen" (Dr. Unold a. a. O.). Dadurch tritt sie auch in den Dienst des modernen Staates, der freien und gerechten Organisation eines modernen Volkes, dessen Hauptaufgabe die fortschreitende Kulturarbeit ist; dazu aber bedarf er der modernen Wissenschaft und der modernen Schule. „Unter ‚moderner' Schule verstehen wir ein System von Lehranstalten (elementaren, mittleren und höheren), die den heranwachsenden modernen Menschen vorbereiten und ausrüsten sollen zur bewußten freien und freudigen Mitarbeit an der Erhaltung und Förderung der modernen Kultur und insbesondere am Ausbau der schönsten und wertvollsten, weil dauerndsten Stütze desselben, d. h. des modernen Rechts- und Kulturstaates; die ihr anvertraute Jugend zu tüchtigen, freien und edlen Menschen, d. h. zu brauchbaren und willigen Mitarbeitern und Vorkämpfern im menschlichen Kulturprozeß und zu tüchtigen, verständigen, ‚regierungsfähigen' Bürgern eines starken und schönen, eines geordneten und gerechten Gemeinwesens heranzubilden, ist also das Ziel einer modernen Schule" (Dr. Unold a. a. O.). Für diese moderne Schule muß die wissenschaftliche Pädagogik den Boden bereiten.

### 1. Geschichte der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

„Erziehung und Bildung im Ganzen des sozialen Erneuerungsprozesses aufsuchen, heißt nichts anderes, als ihre Stellung in der geschichtlichen Lebensbewegung, ihre Mitwirkung zur Kontinuität der menschlichen Dinge zu erkennen streben; sie als ein Verhältnis der Generationen, als Überlieferung und Anpassung auffassen, bedeutet, sie unter den historischen Gesichtspunkt stellen, denn was da überliefert wird und

Digitized by Google

worin die angleichende Kraft liegt: die geistig-sittlichen Güter und die menschlichen Verbände, sind überall ein geschichtlich Gewordenes und nur durch Geschichte zu Deutendes; den Kräften und Verhältnissen nachgehen, welche sich im Erziehungs- und Bildungswesen kollektiv zusammenfassen, heißt mit historischen Erscheinungen und Werten arbeiten, denn dieselben sind, wenn schon in letzter Linie auf die menschliche Natur zurückgehend, doch verschieden gestaltet nach den Epochen der geschichtlichen Entwicklung" (Willmann, „Didaktik als Bildungslehre"). Diesen genetischen Weg der Darstellung hat die Pädagogik wenig betreten, besonders die Volksschulpädagogik; auch ihr Begründer, Pestalozzi, hatte, wie auch das Zeitalter der Aufklärung, in dem er wurzelt, keinen geschichtlichen Sinn. Sein Erziehungsunternehmen und die ihm zugrunde liegenden Ideen treten mit dem Anspruch der Neuheit auf; selbst naheliegende geschichtliche Stützpunkte werden nicht gewürdigt und nicht genutzt. Ein ähnlicher Mangel zeigt sich bei Herbart; auch ihm fehlt im allgemeinen die geschichtliche Auffassung der Pädagogik und demzufolge die soziale Erfassung der Erziehung, obgleich einzelne Ansichten ihn dazu hätten führen können. Erst als in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts eine allgemeine Wendung zur historischen Betrachtungsweise eintrat und die unhistorische Weltanschauung der Aufklärung einer solchen Platz machte, welche allenthalben auf die Vermächtnisse der Vergangenheit zurückgriff und in denselben einen Erklärungsgrund für die Verhältnisse der Gegenwart suchte, da erwachte auch auf dem Gebiete der Pädagogik Verständnis und Interesse für geschichtliche Untersuchungen; Schwarz unternahm das erstemal eine Bearbeitung der „Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhang unter den Völkern" (1813 und 1829). Weiterhin beschäftigten sich dann Cramer, Thaulow u. a. bis zu Raumer, K. Schmidt und G. Schmid mit der Geschichte der Pädagogik. So gewann allmählich die Pädagogik als Wissenschaft mit Hilfe der Geschichte einen Einblick in ihren eigenen Entwicklungsgang; das aber ist für ihre wissenschaftliche Gestaltung unbedingt nötig. „Um sicher fortzuschreiten, muß sie wissen, wo sie hergekommen ist; um die Erkenntnis stetig zu mehren, muß sie das Erworbene an das Überkommene knüpfen; um das Neue nicht zu überschätzen, muß sie im Neuen das Alte zu erkennen wissen; um es nicht zu unterschätzen, muß es die offenen Fragen, die sich durch die ganze Reihe der Versuche hindurchziehen, gegenwärtig haben" (Willmann a. a. O.). Sie tritt dabei in innige Beziehung zur Geschichte der menschlichen Kultur und besonders der geistigen Kultur; sie zeigt, welchen Einfluß die Entwicklung der Wissenschaft, Kunst, Philosophie und Religion auf die Entwicklung der wissenschaftlichen und die des Wirtschafts- und Staatslebens auf die der praktischen Pädagogik gehabt haben. So wächst die Pädagogik der Gegenwart aus der der Vergangenheit hervor; die erstere hat in letzterer ihre Wurzeln und ihr Verständnis. Aber wir erfahren durch diese genetische Darstellung der Pädagogik nicht bloß die Bedingtheit der jeweiligen Gegenwart durch die Vergangenheit, wir lernen auch die Veränderlichkeit der pädagogischen Probleme und deren Lösungen kennen; sie zeigt uns eben die Abhängigkeit der wissenschaftlichen und praktischen Pädagogik von dem ganzen Kulturleben der Zeit. Die wissenschaftliche, die historisch-philosophische Pädagogik weist die Normen der Erziehung in ihrer Entwicklung und Begründung auf; die praktische Pädagogik muß mit den gegebenen Bedingungen rechnen und suchen, die von der historisch-philosophischen Pädagogik gegebenen Normen mit den ihr zur Verfügung stehenden Mitteln



Digitized by Google

und Kräften zu verwirklichen. „Die Theorie strebt nach Weite des Horizontes und Tiefe der Auffassung; die Stärke der Kunstlehre liegt in der Anwendbarkeit, Bestimmtheit, charaktervollen Einheit ihrer Weisungen, die dem individuellen Takte zugleich Anhaltspunkte und Spielraum zu geben haben. . . . Theorie und Kunstlehre verhalten sich nicht wie Sein und Sollen, wie Gegebenes und Ideal, sondern wie Erforschung und Anleitung; die Erforschung aber ergreift in dem Sein zugleich das Sollen, im Gegebenen die Ideale" (Willmann a. a. O.), weshalb Theorie und Kunstlehre sich gegenseitig ergänzen.

Die genetische Methode der Darstellung der Pädagogik wird uns vor allen Dingen vor einseitigen Auffassungen bewahren, wie sie zurzeit in dem Streit über „Individual- und Sozialpädagogik" hervortreten; denn sie zeigt uns, daß diese Auffassungen zu Verkürzungen und Beeinträchtigung entweder der Erziehung oder der Bildung führen. Als man im 17. Jahrhundert die soziale Seite der Pädagogik betonte, da finden wir bei Ratke und Comenius das Bildungswesen im Vordergrunde stehend; sie wollten eine Didaktik schaffen, in der auch die Erziehung mit inbegriffen war. Denn bei Comenius z. B. schließt die Lehre auch die Bildung zur Tugend und Frömmigkeit in sich; als eine Bedingung des Lernens aber betrachtet er die Fürsorge für das physische Wohl des Schülers. Bei Herbart dagegen ist Erziehung der überstehende Begriff; ihr dient der Unterricht, ist mit Regierung und Zucht ihr als Teil untergeordnet. Gegenstand der Didaktik ist bei ihm bloß der „erziehende Unterricht", welcher das Individuum dem Tugendideale entsprechend gestaltet; „mit Zwecken und Motiven, welche über das Individuum hinaus liegen, hat die Pädagogik nichts zu tun" (Willmann a. a. O.). Nach Schleiermacher beschäftigt sich dagegen die Pädagogik mit der Frage: „Was will die ältere Generation mit der jüngeren?"; sie tritt dadurch in Beziehung zu Staat und Kirche, welche dieselbe Frage, nur in anderem Sinne, zu beantworten haben. Die Didaktik hat es bei ihm mit der Vermittlung des Wissens und der Sprache durch Lehren und Lernen zu tun; der Träger dieser Betätigung ist die Schule im weitesten Sinne des Wortes. Diese Widersprüche in der Auffassungsweise des Verhältnisses von Erziehung und Bildung werden durch die genetische Betrachtungsweise derselben vermieden; denn hier sieht man, wie Anschauungen über Erziehung und Unterricht aus dem Zusammenhang mit der Entwicklung des wirtschaftlichen und sozialen Lebens, der Wissenschaft, Kunst, Technik und der zeitigen Welt- und Lebensanschauung entstanden sind. Hier sieht man aber auch, wie Erziehung (Gesittung) und Bildung sich aus der Zivilisation und Kultur entwickelt haben, aus ihnen hervorgewachsen sind. Unter Zivilisation versteht man „vorzugsweise die Institutionen und Lebensformen, welche den Menschen zum Gliede eines Gemeinwesens machen" (Willmann a. a. O.); mit Kultur bezeichnen wir die Betätigung der Menschen behufs Erwerbung gewisser Güter, die zur besseren Gestaltung seines Lebens führen. Die Gesittung bezeichnet nicht bloß, wie die Zivilisation, die Gesamtheit der Sitten, sondern auch die entsprechende Gemütsverfassung, die Gesinnung; sie drückt also neben der äußeren auch die innere Bestimmung aus. Bei der Bildung kommt ebenfalls das subjektive Moment mehr zur Geltung wie bei der Kultur; sie erwirbt und besitzt nicht bloß die Güter der Kultur, sondern versteht sie auch so zu verwenden, daß sie den Menschen vervollkommnen und veredeln. „Kultur bezeichnet ein weit umfassenderes Gebiet als Bildung, und diese ist eine Erscheinung neben

Digitized by Google

anderen innerhalb der Kultur selbst" (Willmann a. a. O.). Das, was ein Volk als seine Bildung hegt und überliefert, ist bedingt durch den Ursprung und die Richtung der demselben angehörigen Kultur; es macht sich dies geltend in dem Bildungsinhalt (Bildungsstoff) und in der Bildungsform (Bildungsvermittlung durch Sprache, Zeichen und Werk). Auch die Zivilisation hat Einfluß auf die Bildung; sie schafft das geistige Gemeinwesen, wie es die Bildung als ihren Boden verlangt, und bestimmt die Richtung, welche die Bildung nimmt (religiös, ästhetisch, wissenschaftlich, wirtschaftlich-technisch) u. dgl. Die aus der Zivilisation erwachsende Gesittung aber beeinflußt die Gestaltung der Bildungsideale; denn sie sieht es als Aufgabe des Menschen an, sich durch die Gestaltung seines geistigen Lebens in eine Gemeinschaft einzureihen. Naturvölker, welche der Zivilisation und Kultur entbehren, haben auch keine Bildung; es fehlt ihnen ein gewichtiger und ausgeprägter Lehrinhalt, ein einigermaßen geschlossener Kreis von Stoffen des Wissens und Könnens, die Anordnung und Formen des geistigen Erwerbs und die kollektive Gestaltung desselben. Die Grenzen sind allerdings auch in dieser Hinsicht zwischen Natur- und Kulturvolk schwer zu ziehen; immerhin wird man sie da setzen können, wo in einem Volke die Schrift auftritt, weil durch sie der Bildungsinhalt fixiert und der Bildungsform eine feste Gestalt gegeben wird. „Erst der so festgelegte, zum Schrifttum erhobene Inhalt wird Objekt der eigentlichen Lehre; die ihn fixierende Kunst des Schreibens Gegenstand planmäßiger Einübung" (Willmann a. a. O.).

Es gibt keinen Pädagogen, über welchen so viel geschrieben worden ist, wie über Pestalozzi; das lehrt die von Oberschulrat Israel herausgegebene Pestalozzi-Bibliographie schon in ihrem ersten Teil, obwohl sich derselbe nur mit den Schriften Pestalozzis und den zu denselben in unmittelbarer Beziehung stehenden Schriften beschäftigt. Die pädagogische Geschichtschreibung wird nur dann zu ihrem Ziele gelangen können, wenn für die „einzelnen Epochen resp. Richtungen breite bibliographische Grundlagen gelegt sind, die einerseits die literarischen Erscheinungen des zu erforschenden Gebietes, anderseits die bisherigen Beiträge zu seiner Erforschung in möglichster Vollständigkeit umfassen" (Israel a. a. O.); das ist ganz besonders in bezug auf Pestalozzi und seine Zeit nötig, wie das genannte Werk zeigt. Soziale Gesichtspunkte sind es gewesen, von denen Pestalozzi bei seiner pädagogischen Tätigkeit zunächst ausging; der Gedanke, den Menschen, auch den ärmsten, so zu erziehen, daß er sich seinen Lebensunterhalt schon vor vollendeten Jugendjahren erwerben könne, beherrschte ihn lebenslang. Ob Pestalozzis Volksschriften den Hofrat Becker in Gotha zur Abfassung des bekannten „Not- und Hilfsbüchleins" veranlaßt haben, wie Henning im Schulrat a. d. O. (Israel a. a. O.) behauptet, scheint uns zweifelhaft zu sein. Becker war Rationalist, der schon 1781 in einer Preisschrift für die Aufklärung des Volkes eingetreten war, „um es auf dem Wege, den die Natur selbst gebahnt hat, in den Tempel des Glückes zu führen"; er hatte dann auch auf den Wert einer guten Erziehung und auf das Basedowsche Institut hingewiesen, an dem er von 1782 selbst tätig war und die „Dessauische Zeitung für die Jugend und ihre Freunde", eine „moralische Wochenschrift", herausgab. Diese „moralischen Wochenschriften" sind Erzeugnisse der Aufklärungszeit und gehen von der Ansicht aus, „daß der Mensch nur insoweit wahres Glück finden kann, als er selbst immer besser wird und alles, was er treibt, immer besser macht". Von diesem Gedanken

Digitized by Google

ging Becker auch bei der Herausgabe des „Not- und Hilfsbüchleins“ aus; es ist der Geist Rochows, der Philanthropie, der hier wirkte und bei dem immer die Nützlichkeit im Vordergrunde stand. Man glaubte, durch einfache und verständige, an anschauliche Beispiele sich anschließende Belehrungen das Volk im Handumdrehen zu bessern; Pestalozzi dagegen greift das Übel an der Wurzel an und erwartet nur von einer naturgemäßen Erziehung eine wahrhafte Besserung. Als Volkserzählung steht das „Not- und Hilfsbüchlein“ weit hinter Pestalozzis „Lienhard und Gertrud“ zurück.

Zu den heftigen Angriffen, welche in den letzten Jahren gegen Herbarts Pädagogik gemacht worden sind, hat die Schwierigkeit der eindeutigen Auffassung der Ansichten Herbarts, wie er sie in seinen Schriften niedergelegt hat, Veranlassung gegeben; eine objektive Betrachtung derselben wird ohne Zweifel zu dem Ergebnis führen, daß man einerseits die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung der Pädagogik über Herbart hinaus nach mannigfachen Beziehungen anerkennt und anderseits aber auch das Bleibende und Wertvolle bei ihm würdigt. Herbarts Darstellung der Pädagogik ist abstrakt und infolgedessen schwer faßbar; dazu kommt, daß sie nicht geschlossen und vollständig in einem Werk vorliegt, sondern in einer Reihe von Schriften, deren vergleichende Bearbeitung behufs einheitlicher Erfassung Schwierigkeiten macht. Daher kommt es auch, daß selbst unter den Anhängern Herbarts in vielen wichtigen Punkten, z. B. in der Stufentheorie, die Ansichten auseinander gehen. Man kann es daher nur mit Freuden begrüßen, wenn, wie das Seminarlehrer Dr. Häntsch tut, einzelne wichtige Teile der Herbartschen Pädagogik durch eine vergleichende und kritische Bearbeitung der in den verschiedenen Schriften Herbarts niedergelegten Ansichten Herbarts richtiggestellt werden; nur dadurch kann man zu einer richtigen Beurteilung Herbarts gelangen und die Grundlage zu einer Weiterentwicklung der Pädagogik nach den von ihm gegebenen Richtlinien erhalten. „Herbart liebt es,“ sagt Häntsch, „durch abstrakte, indirekte, weithergeholte Beziehungen den Zusammenhang herzustellen; das Nachfolgende ist selten auf das Vorhergehende ausdrücklich bezogen.“ So ist es auch z. B. mit Herbarts Darstellung des Bildungsideals; es liegt hier eine Verquickung von ethischen und psychologischen Begriffen vor, „wodurch das nicht rein zum Ausdruck kommen kann, was im Grunde für erziehungswürdig gehalten wird“, indem nämlich die „Zielaufstellung: geistige Ausbildung (Mittel und Voraussetzung) — Moralität (einziger, ganzer Zweck) aus teleologischen, ethischen und methodischen Ansichten in Verquickung miteinander entstanden ist“ (Häntsch a. a. O.). Diese Verquickung tritt deutlich in der Bestimmung des Erziehungszweckes in der „Ästhetischen Darstellung der Welt“ und in der „Allgemeinen Pädagogik“ hervor; hier zeigen sich infolgedessen auch mancherlei Widersprüche. Herbart sucht „das Geschäft der Pädagogik als ein einziges Ganzes“, mithin auch „die Aufgabe des Erziehers als eine einzige“ aufzufassen; um aber alle „möglichen genetischen Beziehungen im Erziehungsgeschäft zu übersehen“, ist es nötig, „zuvor die Summe aller Einwirkungen auf das Kind zusammenzufassen“ in einen „psychischen Gesamtinhalt, in welchem dann auf Grund psychologischer Erkenntnis die kausalen Zusammenhänge zwischen den nach psychologischen Gesichtspunkten gebildeten Gebieten der erzieherischen Gesamtwirkung sichtbar werden“. Herbart hat aber zunächst in dem Aufsatz „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“ den Zusammenhang zwischen dem Er-

Digitized by Google

ziehungszweck, den er in der Moralität setzt, und der psychologisch-methodischen Erfassung des Zweckinhalts und seiner pädagogischen Realisierung nicht genügend klargestellt. Er muß, um den ganzen Zweck der Erziehung des Menschen in die „Moralität" aufnehmen zu können, diesen Begriff erweitern; er sucht nachzuweisen, wie Sittlichkeit empirisch entsteht, um so die Möglichkeit ihrer Realisierung darzutun. „Ästhetische Auffassung der Welt, mit der Bildung der Geschmacksurteile, vermittelt durch die Fächer der Teilnahme, dazu Kenntnis und scharfe Auffassung der wirklichen Naturanlage des Handelnden, vermittelt durch die Fächer der Erkenntnis, bilden die realen Bedingungen für die Entstehung der Moralität; mit Hinzufügung dieser Voraussetzungen will also Herbart Moralität als den höchsten und ganzen Zweck der Erziehung hinstellen." Moralität aber kann doch nur die Sittlichkeit im engeren Sinne bedeuten; geistige Ausbildung ist für sie nur Mittel zum Zweck und muß als Bildung neben die Moralität in den Zweck der Erziehung aufgenommen werden, was aber bei Herbart nicht klar zum Ausdruck kommt. Da er aber ein einheitliches Ziel für das pädagogische Denken und Handeln fordert, so fragt er in der „Allgemeinen Pädagogik": „Was soll der Zweck der Erziehung sein?" Er kommt bei der Beantwortung dieser Frage zu dem Ergebnis, daß Moralität als Erziehungszweck tatsächlich nicht die ganze Wissenschaft ergibt; „vielmehr," sagt er, „drängen sich andere Ansichten von dem unmittelbaren Wert einer allgemeinen Bildung herbei, welche aufzuopfern wir nicht befugt sind." Infolgedessen stellt er die „Vielseitigkeit des Interesses" neben die „Charakterstärke der Sittlichkeit" als Zwecke der Erziehung hin; aber damit gibt er die Einheitlichkeit des Erziehungszweckes preis, indem er die Interessen einerseits als Mittel zum Zweck, anderseits als Zweck an sich bewertet. Im „Umriß pädagogischer Vorlesungen" sucht Herbart diesen Zwiespalt zu beseitigen, indem er die „Tugend" als das alles Menschenwürdige und unmittelbar Wertvolle umfassend, als den Namen „für das Ganze des pädagogischen Zweckes" einsetzt; mit Rücksicht auf diesen pädagogischen Zweck ist die Vielseitigkeit des Interesses ein näheres Ziel zu dem Endziel aller Erziehung, der Charakterstärke der Sittlichkeit. In dem nach Abfassung der „Praktischen Philosophie" erschienenen „Umriß pädagogischer Vorlesungen" tritt also eine reinliche Scheidung zwischen dem Erziehungszweck an sich und dem Mittel zur Erreichung desselben hervor; Zweck der Erziehung ist hier die Tugend oder die Sittlichkeit im weitesten Sinne, wozu er das Gemeinschafts- und Eigenleben und in letzterem die körperliche und geistige Ausbildung (wissenschaftliche, sittliche, ästhetische und religiöse) rechnet. In formaler Hinsicht betont Herbart vor allen Dingen das Ideal der vernunftbeherrschten Persönlichkeit; der Mensch, so fordert er, soll sich zum höchsten Vernunftbewußtsein emporarbeiten. Daran schließt Herbart die Forderung der Charakterstärke der Sittlichkeit und der Innerlichkeit; die Erziehung soll dafür Sorge tragen, daß sich der Mensch seiner Individualität entsprechend zu einer solchen sittlichen Persönlichkeit entwickelt, welche ihre Befriedigung findet in den Gebieten der religiösen Betätigung, der Spekulation und des Geschmacks. „Es dringt die Überzeugung durch, daß der wahre Wert des Lebens und das echte Glück des Menschen in einer gesammelten Innerlichkeit liegen, während die beglückenden Wirkungen, welche etwa aus den Interessen an Leben und Welt, aus dem kraftvoll in der Außenwelt sich durchsetzenden Schaffen und Vollbringen hervorgehen, keine besondere Hervorhebung finden. Man fühlt hieraus, daß in Herbarts Ideal vom

Digitized by

Leben durchaus der Schwerpunkt nach der inneren Seite zu liegt" (Häntsch a. a. O.); deshalb ist auch der soziale Zug keine Haupteigenschaft in seinem Ideal.

Herbarts Pädagogik wird von Rißmann (Deutsche Schule, VII., H. 1 ff.) zunächst des „Individualismus" wegen abgelehnt; dieser ist nach ihm darin zu suchen, „daß sie die Erziehung ausschließlich als Bildung der Einzelpersönlichkeit als solcher auffaßt und auch die Erziehung für das soziale Leben nur insofern einschließt, als sie innerhalb dieser Bildung, also im Interesse des Individuums, liegt". Vom Standpunkte der sozialen Pädagogik muß die Entwicklung der Einzelpersönlichkeit das Mittel sein, „die Gesamtheit einer höheren Entwicklung näher zu führen". Die Erziehungsarbeit am einzelnen ist also nicht bloß Selbstzweck, sondern steht im Dienste einer Erziehung des Menschheitsganzen. Diese sozial-pädagogischen Gedanken finden wir bei Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Kant, Fichte, Schleiermacher u. a.; bei allen diesen Männern liegt die Entwicklung des einzelnen in der Sphäre der Gesamtentwicklung, von der sie Ziel und Bedeutung empfängt. Herbart dagegen betont, daß die Erziehung „gar nicht einen für den andern, sondern jeden für sich selbst" bilden wolle; Schulen sind ihm daher auch nur Nothilfen. Denselben Standpunkt nimmt auch Ziller ein; „die Erziehung gilt dem einzelnen als solchem". Er will daher auch den Zweck der Erziehung nicht außerhalb des Individuums, sondern in ihm suchen und auf die Gesellschaft keine Rücksicht nehmen. Sodann lehnt Rißmann die Herbartsche Pädagogik des „Moralismus" wegen ab; denn nach Herbart hat die Moral „allein das Recht, der Pädagogik absolut zu gebieten". Eine Erziehung, die nur das Individuum im Auge hat, der dieses Selbstzweck ist, muß diesen Standpunkt einnehmen; dagegen muß eine Erziehung, die der Kulturentwicklung dienen will, „sich die Aufgabe stellen, die Kulturwelt, wie sie als Objekt vor uns steht, im Geiste des Zöglings in ihren Grundzügen nachzubilden" und daher neben die Sittlichkeit auch die Erkenntnis und die Kunst im Auge behalten. Neben die Ethik müssen daher auch die Logik und Ästhetik als Grundwissenschaften der Pädagogik treten; allerdings ist, da die sittliche Bildung die wichtigste ist, auch die Ethik die wichtigste Grundwissenschaft der Pädagogik neben der Psychologie. Die einseitige Betonung der Moralität tritt ganz besonders bei Ziller hervor; hier wird der Unterricht direkt in den Dienst der moralischen Bildung gestellt. Alle Unterrichtsfächer werden nach Auswahl, Anordnung und Bearbeitung nur vom moralischen Standpunkte betrachtet, wodurch Einseitigkeiten entstehen und der Zusammenhang des Lehrstoffes eines Unterrichtsfaches verloren geht; dadurch aber wird der Bildungswert der einzelnen Lehrfächer verkümmert. Für die künstlerische Erziehung hat eigentlich die Herbart-Zillersche Pädagogik keinen Platz; denn auch das Schöne soll nach ihr nicht für sich selbst erziehlich wirken, sondern nur, indem es der sittlichen Erziehung dient. Die Konzentration der ganzen Bildungstätigkeit um die sittliche Bildung ist ja an und für sich kein Fehler, sondern gerechtfertigt; sie wird aber zum Fehler, wenn, wie bei Ziller, alle andere Bildungstätigkeit vor dem sittlichen Endzweck ihren Einfluß verliert. Dazu kommt noch, daß bei der praktischen Ausführung nicht die inneren Beziehungen der einzelnen Lehrfächer ins Auge gefaßt werden, wodurch allein ein geordnetes Wissen verbürgt wird, sondern nur ein rein äußerlicher und zufälliger Zusammenhang, nämlich die Beziehungen des Wissens zum Handeln; dadurch aber geht gerade die Einwirkung auf die sittliche Bildung verloren. Endlich sieht Rißmann in

Digitized by Google

dem Intellektualismus einen Mangel der Herbartschen Pädagogik; dies beruht auf der Herbartschen Psychologie, die ganz im Vorstellungsleben aufgeht. Die Gestaltung des Vorstellungslebens resp. des Gedankenkreises ist daher der Mittelpunkt der Willensbildung; daher hat der Unterricht auch den größten Einfluß in der Erziehung. Er soll ein erziehender sein, d. h. er soll den Willen bilden; das kann er aber nur, wenn er den Gedankenkreis so gestaltet, daß aus ihm Interesse hervorgeht, welches zum Wollen hinführt. Dieses Interesse aber sucht die Herbartsche Pädagogik wiederum ganz in dem Gedankenkreis, in der Kraft einer Vorstellungsmasse gegen die andere; hier aber liegt der Mangel der Herbartschen Pädagogik. Denn das Interesse ist Wertschätzung und wurzelt infolgedessen in Gefühlen, die ja meistens mit Vorstellungen in Verbindung stehen; aber sie sind auch selbständige Erscheinungen des Seelenlebens und stehen, wenn sie mit Vorstellungen zusammenhängen, nicht bloß mit der Stärke, sondern auch mit dem Inhalt derselben in Beziehung. Eine kurze Erwiderung auf Rißmanns Kritik enthält die „Zeitschr. f. Philosophie und Pädagogik" (XI., H. 4); der Verfasser geht nicht näher auf Rißmanns Erörterungen ein, sondern begnügt sich in der bei den Herbart-Zillerianern üblichen Weise mit der Bemerkung, daß man, wenn „die der Ausführung reichlich beigemischten Schiefheiten alle richtig gestellt werden sollten", eine ausführliche Gegenarbeit schreiben müsse. Ja, er schiebt Rißmann unlautere Motive unter; es sei dem Verfasser, so mutmaßt er, „nicht angenehm, weil seinen eigenen Bestrebungen hinderlich, daß sich trotz aller offenen und versteckten Anfeindungen unter Herbarts Namen ein Teil der Pädagogen noch immer zusammenhält, und daß dieser Teil in einzelnen Landesteilen ein bedenkliches Wachstum zeigt". So kämpfen Leute, denen Gründe fehlen! Es fällt uns wie Rißmann nicht ein, Herbarts Verdienste um die Pädagogik als Wissenschaft zu verkleinern; aber man muß sich hüten, ihr ein kanonisches Ansehen zu geben. Herbarts Psychologie mit ihrer metaphysischen Grundlage ist als Ganzes gegenüber der heutigen Psychologie nicht mehr haltbar; dasselbe gilt von seiner Ethik. Auf beiden aber ist die wissenschaftliche Pädagogik Herbarts aufgebaut und darum auch als Ganzes unhaltbar; in einzelnen Teilen, wo sie auf Erfahrung beruht, hat sie auch heute noch Wert.

Ziller als Interpret der Herbartschen Pädagogik ist Gegenstand einer Abhandlung von Dr. von Sallwürk (Deutsche Schule, VII., H. 5 ff.). Er weist darin nach, daß Ziller und seine Schule in vielen Punkten die Grundanschauungen Herbarts geändert haben; sie arbeiteten die Einzelheiten einer auf ganz anderer Grundlage aufgebauten Didaktik aus. Bei Ziller kommt der einseitige Individualismus zum krassesten Ausdruck; „der pädagogische Unterricht," sagt er (Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht), „hält mit einem Worte den strengsten Gegensatz gegen das Leben fest. Er will nicht für das wirkliche Leben bilden oder darauf vorbereiten und sucht nicht das Brauchbare auszuteilen, dessen das irdische Dasein und der Staat in so vielen Beziehungen bedarf. Er will als solcher dem Leben keine Früchte bringen, er will weder zum Aufbau der Gesellschaft, noch zur Beherrschung der Natur unmittelbar beitragen. Der Zielpunkt des Unterrichts liegt vielmehr in der Reinheit der Gesinnung. Er liegt in einem idealen Jenseits, in das sich der Zögling hineinleben soll. Der Zögling soll, um ein Kind Gottes zu werden, einer idealen (nur in Christus, Gottes eingeborenem Sohn, vollkommen wirklich gewordenen) Person zustreben." Dieser einseitig individualisti-

Digitized by Google

schen Auffassung des Erziehungszieles kann die heutige Pädagogik nicht mehr zustimmen; sie muß den Menschen als Glied der Gesellschaft auffassen und ihn für dieselbe erziehen. Bei Ziller ist, wie bei Herbart, der Unterricht das wesentlichste und eigentlichste Werkzeug der Charakterbildung; gerade aber das ist eine schwache Seite in der Pädagogik Herbarts und somit auch Zillers. Nicht sittliche Bildung, wie Herbart, sondern sittlich-religiöse Bildung setzt Ziller als Zweck der Erziehung; während bei Herbart die religiöse Bildung mit der moralischen sich verbindet und die erstere durch die letztere Stütze und Korrektur erhält, ist bei Ziller die sittliche Bildung nur auf religiöser Grundlage möglich. Nun stehen aber Religion und Sittlichkeit in einem gewissen Gegensatze zueinander, ohne jedoch in Widerspruch zu geraten; die Sittlichkeit verlangt ein tätiges Eingreifen in die Welt, die Religion dagegen wendet sich ab von der Unruhe der Welt. Der Fromme handelt gut, um die ewige Seligkeit zu erlangen; die Sittlichkeit dagegen kann eine um des Lohnes willen vollbrachte Tat nicht als sittlich anerkennen. Herbart hat den Beziehungspunkt zwischen Bildungsstoff und Bildungskraft als Interesse bezeichnet; der Lehrplan hat bei ihm Gelegenheiten zur Anregung der Interessen zu geben. Ziller stellt das sympathische (sittliche) und religiöse Interesse als das Herrschende hin; alle Unterrichtsfächer treten daher in ein Hörigkeitsverhältnis zu den sittlich-religiösen Lehrfächern, zum Gesinnungsunterricht. Infolgedessen kommen auf den einzelnen Stufen Lehrstoffe vor, die, vom psychologischen Gesichtspunkte aus betrachtet, nicht dahin gehören; so z. B. soll in der Geographie im zweiten Schuljahre, weil hier der Robinson im Gesinnungsunterricht behandelt wird, eine schematische Karte von Europa und der Westküste Amerikas angefertigt werden. Während die Kinder noch nicht ihre Heimat kennen, führt man sie so in fremde Länder; es werden also die Grundlage des geographischen Unterrichts und der Aufbau auf derselben völlig unbeachtet gelassen. Die kulturhistorischen Stufen sind von Ziller neu in die Pädagogik eingeführt worden; aber die Grundlage, auf welcher sie ruhen, ist unhaltbar. Denn „die geistige Entwicklung des einzelnen stimmt nur insoweit mit der der Gattung überein, als auch in der letzteren das Einfache vor dem Verwickelteren in die Erscheinung tritt; das aber geschieht nicht infolge eines die Entwicklung der Gattung beherrschenden Gesetzes, sondern gemäß der notwendigen Art, in der jeder einzelne Mensch sich entwickelt. Allerdings wird kein Mensch leugnen, daß die Kultur jeder Zeitperiode den Gewinn, den die vorangegangenen Zeiten erarbeitet haben, in sich aufnimmt; aber das geschieht nicht durch ein mühsames Wiederschaffen früherer Zustände, sondern durch einfache Besitzergreifung des vorliegenden Kulturgutes.... Zillers Kulturstufen führen jedoch den Zögling durch die Irrwege der sittlichen Entwicklung der Menschheit" (Sallwürk a. a. O.). Ziller hat ja schließlich eingesehen, daß der sittlichen Entwicklung des Zöglings die kulturgeschichtlichen Stufen der allgemeinen sozialen Entwicklung nur zu entsprechen „scheinen"; er zweifelt also selbst an der Richtigkeit seiner Idee der kulturhistorischen Stufen. Zillers Gesinnungsstoffe werden die von ihm verlangte Wirkung nur dann ausüben können, wenn sich in der Entwicklung der von diesen Gesinnungsstoffen dargestellten Zeiten sich dieser sittliche Fortschritt wirklich vollzogen hat, den er im Zögling durch den Gesinnungsstoff erwirken will. Das aber ist vielfach nicht der Fall. Die Zeit der Richter und der Könige z. B. ist in kulturhistorischer Hinsicht durch den Kampf zwischen priesterlicher und kriegerischer Autorität jedenfalls sehr inter-

Digitized by Google

essant; aber in sittlicher Hinsicht kann man an ihnen nur das Gegenteil von nationaler Toleranz und gesunder sozialer Entwicklung darstellen. Die Nebeneinanderstellung von alttestamentlichem oder frühchristlichem Stoff mit national-deutschem und neuzeitlichem macht Zillers Forderung des völligen Einlebens in die Zustände der betreffenden Periode und des idealen Umgangs mit ihr völlig illusorisch; wie kann sich ein Schüler zugleich in das Davidsche Königstum und in die Zeit der Kreuzzüge völlig einleben! Wenn der Weg, den die geschichtliche Entwicklung der Menschheit genommen hat, ein gradliniger wäre, wenn in den ältesten Zeiten die reinen Elemente der Wissenschaft gefunden und auf ihnen in strenger Folgerichtigkeit weitergebaut worden wäre, so brauchte man im Unterricht nur dem historischen Gang der Entwicklung zu folgen; so ist es aber in Wirklichkeit nicht, denn bei den verschieden beanlagten Völkern sind Abweichungen und Umbiegungen, Umkehrungen und Abweichungen in der allgemeinen Entwicklung ganz natürliche Erscheinungen. Ziller mußte daher, um den Gang der Erziehung dem Gang der kulturhistorischen Entwicklung anzupassen, den letzteren seinem Zwecke gemäß umformen; der in Zillers Kulturstufen gebotene Ausschnitt aus der Kulturentwicklung der Menschheit ist daher weder wirkliche und wahre Geschichte, noch eine genetische Darstellung des Kulturinhalts. Herbart stellt in seinem charakterbildenden Unterricht kein allen Unterricht beherrschendes Fach dar; erst mit seinen Ergebnissen bildet er im Gemüte des Zöglings, nicht im Lehrplan, einen Mittelpunkt, um den sich neue Erfahrungen und Erlebnisse sittlicher Art gruppieren. Seine Didaktik beginnt mit klarer Darlegung des Einzelnen in jedem Fach; sie sorgt dann im Laufe der Zeit für vielfache Assoziationen, läßt beim Abschluß des Unterrichts den Zögling den Stoff im System überblicken und entsendet den Zögling endlich mit der Fähigkeit, jede neue Erfahrung und jedes neue Erlebnis in dieses System einzufügen. Ziller hat nun alles, was Herbart für die Führung des Unterrichts durch einen ganzen Erziehungsgang hindurch festgesetzt hatte, zu einer Anweisung für die formelle Gestaltung der einzelnen Lektion zusammengezogen; dabei mußte er eine Reihe Herbartscher Gedanken umdeuten und anders auffassen, als es Herbart getan hat, während er die Kunstausdrücke beibehielt. Nach Herbart soll der Unterricht Erfahrung und Umgang ergänzen; zur Erreichung dieses Zieles ist nötig, daß die durch Erfahrung und Umgang gewonnenen Vorstellungen gesichtet und geklärt und dann der so gewonnene Vorstellungskreis durch Zuführung neuer Vorstellungen ergänzt werde. Das erstere ist die Aufgabe der analytischen, das letztere die des synthetischen Unterrichts; beide gehen als Stufe der Klarheit durch die ganze Erziehungsarbeit hindurch. Was nun durch diesen Unterricht im Laufe der Zeit an Vorstellungen und Gedanken angesammelt worden ist, das muß nach und nach in Zusammenhang gebracht und mit dem ganzen Gedankenkreis des Zöglings verschmolzen werden; das geschieht durch die Stufen der Assoziation, des Systems und der Methode. Ziller aber macht aus diesen vier, auf die ganze Schulzeit und darüber hinaus sich ausdehnenden Stufen Herbarts Regeln für die Gestaltung der einzelnen Lektionen; was bei Herbart unter Umständen in langsamer Folge durch die ganze Unterrichtszeit hindurch reicht, kann bei Ziller in weniger als einer Stunde abgetan werden, wodurch vielfach eine Verfrühung der Lernarbeit herbeigeführt wird. Davor aber warnt Herbart geradezu; „der frühere Unterricht," sagt er, „bescheide sich, das, was man im höheren Sinne System nennt, nicht geben zu können; er schaffe dagegen

Digitized by Google

mehr Klarheit jeder Gruppe; er assoziiere die Gruppen desto fleißiger und mannigfaltiger und sorge, daß die Annäherung zur umfassenden Besinnung von allen Seiten gleichmäßig geschehe". Indem nun Ziller noch ein Lehrziel hinzufügt, in dem der religiös-sittliche Endzweck der Lektion zum Ausdruck kommen und auf das sich der ganze Lernprozeß beziehen soll, schließt er reine Erkenntnisbildung gerade aus seiner Didaktik aus; er legt dem Unterrichtenden mit den Formelstufen Fesseln an, welche dem Umgange desselben mit dem Schüler die natürliche Unmittelbarkeit nehmen, und hat bloß die Willensbildung im Auge. Der darstellende Unterricht ist bei Herbart ein Übergang vom analytischen zum synthetischen Unterrichtsverfahren; er baut mit den vom analytischen Verfahren herbeigeschafften Stoff etwas Neues auf. Zillers darstellender Unterricht dagegen „gibt bloß Andeutungen, und die Kinder konstruieren sich die Geschichte selbst aus ihrem Erfahrungsmaterial".

Ein geschickter Verteidiger der Herbartschen Psychologie und Pädagogik ist Rektor Dr. Felsch; in seiner Abhandlung über „Die Psychologie bei Herbart und Wundt unter Berücksichtigung der von Ziehen gegen die Herbartsche Psychologie gemachten Einwendungen" (Zeitschr. f. Philosophie und Pädagogik) verteidigt er die Herbartsche Psychologie geschickt, aber doch nur überzeugend für die Anhänger Herbarts. Prof. Willmann steht der Herbartschen Pädagogik schon kritischer gegenüber; schon sein kirchlich-katholischer Standpunkt hindert ihn ja daran, echter und ganzer Herbartianer zu sein. In einer Abhandlung über die „Stärke und Schwäche der Herbartschen Didaktik" (Katholische Zeitschrift für Erziehung und Unterricht) sagt er: „Einem Prinzip von dem Gehalt und der Tragweite, wie Herbart es aufstellte, lassen sich fruchtbare Folgerungen abgewinnen, und soweit Herbart dies tut, reicht die Stärke seiner Didaktik; soweit er aber seinen zur Einseitigkeit disponierenden philosophischen Ansichten darauf Einwirkung gestattet und mehr oder weniger der Sache Gewalt antut, gelangt er zu unbefriedigenden Aufstellungen, der schwachen Seite seiner Didaktik." Völlig ablehnend steht Linde in der Abhandlung: „Die Herbart-Zillersche Pädagogik als geschichtliche Erscheinung" (Der praktische Schulmann, 1903, 4) der Herbart-Zillerschen Pädagogik gegenüber, in welcher er aber fälschlicherweise Herbarts und Zillers Ansichten für identisch hält; nur dem Streben, der Pädagogik den Rang einer Wissenschaft anzuweisen, hat nach ihm die Herbart-Zillersche Pädagogik ihre Anerkennung zu verdanken. „Die Herbart-Zillersche Pädagogik," so behauptet Linde, „ist im wesentlichen doch nur Unterrichtslehre, Methodenlehre; weder die Zucht noch die häusliche Erziehung haben von ihr wesentliche Förderung erfahren in dem Sinne, daß sie organisch im System eingefügt worden wären, um von diesem Punkte aus die rechte Beleuchtung zu empfangen." Nicht die Psychologie und die Ethik, wie Herbart-Ziller annehmen, sind nach Linde die Grundwissenschaften der Pädagogik, sondern die Philosophie ist die einzige Grundwissenschaft; diese aber hat „den ganzen Umkreis des Wissens ihrer Zeit zu einer einheitlichen Weltanschauung" zu verarbeiten. Er tadelt ferner an der Herbart-Zillerschen Pädagogik die starke Betonung des Methodismus, Intellektualismus, Moralismus und Individualismus.

Das Bildungswesen unserer Zeit hat ohne Zweifel manches mit dem der Aufklärungszeit gemein; es schätzt wieder den Wert des Bildungsinhalts und nicht mehr bloß den der Bildungsform. Nachdem die Aufklärung durch die Romantik ihren Einfluß auf den Zeitgeist, auf die Welt- und Lebensanschauung im allgemeinen verloren hatte, verlor sie

Digitized by Google

ihn auch im Bildungswesen; man legte den Schwerpunkt in die formelle Seite der Bildungsarbeit. Aber in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts machte sich allmählich wieder ein Umschwung bemerklich; Naturwissenschaft und Technik entwickelten sich und beeinflußten auch die Entwicklung der Industrie, was nach Errichtung des neuen Deutschen Reiches eine Neugestaltung unseres wirtschaftlichen und sozialen Lebens zur Folge haben mußte. Dadurch aber erhielt die Bildungsarbeit neue Aufgaben und neue Inhalte; das Streben, sie mit den vielfältigen Forderungen des Lebens in möglichst unmittelbaren Kontakt zu setzen, machte sich immer mehr geltend. Man suchte aber auch die Bildungsarbeit auf alle Schichten des Volkes auszudehnen, dem ganzen Volke möglichst viele geistige Kulturgüter zu vermitteln; durch Wort und Schrift suchte man die Volksbildung so viel als möglich zu heben. Die individualistische Auffassung der Pädagogik hatte in der Aufklärung eine Wendung zur sozialen gemacht; der Intellektualismus ließ diese aber nicht zum Durchbruch kommen. Im Formalismus der Nachpestalozzianer erstickte sie ganz; erst allmählich gewann sie wieder Geltung und tritt dann als gleichberechtigt der individualistischen zur Seite. Die Folgen der französischen Revolution in Frankreich und der Tyrannenherrschaft Napoleons in Deutschland hatte in den Deutschen das Gefühl erzeugt, daß man einer Wandlung der bestehenden Verhältnisse entgegentreibe; daher ging die Forderung der Besten jener Zeit weniger auf Aufhellung des Verstandes und Befreiung von dem Druck der Überlieferung, sondern auf Erstarkung des Willens und Anschluß an die Vergangenheit. Man sah in dem einseitigen Individualismus der Aufklärungszeit die Ursache der Selbstsucht und in dieser wieder die der nationalen Ohnmacht; man verwarf auch den Kosmopolitismus, der über die nationalen Unterschiede hinaus einem abstrakten Weltbürgertum huldigte und dadurch das Nationalgefühl erstickte. Man schloß sich daher wieder ans Mittelalter an und glaubte von hier aus den rechten Weg zur Gegenwart zu finden; war dies auch eine Verirrung, so hat sie doch dem Bildungsinhalt nationalen Lehrstoff und der Bildungsarbeit eine geschichtliche Auffassung gegeben. „Die Idee einer genetischen Methode, welche einen Erkenntnisinhalt an der Hand seiner geschichtlichen Entfaltung und in dem Geiste des Lernenden entstehen läßt, ist derselben Auffassung entwachsen, und sie kann das recht eigentliche Problem der modernen Bildung genannt werden“ (Willmann a. a. O.). Anderseits tritt aber bei dem zunehmenden Reichtum und der zunehmenden Mannigfaltigkeit des Bildungsinhaltes unserer Zeit der Mangel eines leitenden und organisierenden Prinzips immer deutlicher hervor; es wird dieser Mangel um so fühlbarer, als eine Teilung der Bildungsarbeit auf ihren oberen Stufen wegen ihrer Vielseitigkeit eintreten muß. Es hat sich infolgedessen eine Kluft und ein Mißverhältnis zwischen Allgemein- und Fachbildung herausgebildet; unsere allgemeine Bildung geht in die Weite und betont die Kenntnisse, die Fachbildung geht in die Enge und betont die Fertigkeit. Die rechte Bildung, sei sie allgemeine oder berufliche, muß Kenntnisse und Fertigkeiten gleichmäßig betonen; auf unseren Schulen aber „wird viel gelernt und wenig geübt, das Leben dagegen fordert intensive Ausübung und wirft die Wissensfracht zum größten Teil über Bord. Die Stärke der modernen Bildung liegt in der Mannigfaltigkeit ihres Inhaltes; nicht bloß ist die Zahl der dazu beitragenden Wissenschaften gewachsen, sondern es sind die Beiträge selbst größer geworden, und es ist darin neuer, vordem unbehobener Bildungsinhalt zutage getreten“ (Willmann a. a. O.). Die Aufgabe der

Digitized by Google

Didaktik ist es, die Ausgleichung und Verschmelzung zwischen dem alten und neuen Lehrstoff herzustellen; in der mangelhaften Ausführung dieser Aufgabe liegt die Schwäche vieler Lehrpläne unserer Zeit. Es fehlt ihnen infolgedessen die Einheitlichkeit; jedem einzelnen Bildungselement nachgehend und ihm gerecht zu werden suchend, haben sie zu wenig die Einheit der Bildung im Auge behalten, die nur durch ein wohlverbundenes Ganze von Bildungsstoffen erreicht werden kann.

### 2. Die Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik.

Die Philosophie wird nach Dorner (Grundriß der Religionsphilosophie) erst dann „einen eigenen Inhalt beanspruchen können, wenn sie nicht mehr bloß die Erfahrungswissenschaften gleichsam zusammenfaßt unter den abstrakten Gesichtspunkten, sondern wenn sie solche Fragen zu beantworten unternimmt, die die Erfahrungswissenschaften gar nicht stellen, d. h., wenn sie die Frage stellt, was die Erfahrung selbst denn eigentlich sei, wie sie zustande kommt, was die ihr zugrunde liegenden Realitäten seien". Diese Fragen kann der Mensch als Vernunftwesen stellen und hat sie gestellt; er muß aber, wenn diese Arbeit, die Spekulation, einen festen Boden haben soll, auch hier von der Erfahrung ausgehen und zeigen, wie in derselben sich Spuren einer übersinnlichen Welt finden. Solche Spuren finden sich in der Logik, der Ethik, Ästhetik und Religion; im Gebiete der Logik sind es „die realen Kategorien und die Finalität, im Gebiete der Ethik die unbedingte Forderung, die sich in unserem Bewußtsein geltend macht, im Gebiete der Ästhetik die idealisierende Tätigkeit, die über den empirischen Stoff, der gegeben ist, hinausgeht, ein Idealgebilde schafft und dasselbe doch mit Hilfe der Natur zur wirklichen Darstellung bringt" (Dorner a. a. O.); die Religion aber ist völlig auf eine über die empirische Welt hinausgehende Kraft gerichtet. Diese übersinnliche (intelligible) Welt zu erkennen, ist Aufgabe der Metaphysik; die einleitende, kritische Untersuchung dazu hat die Erkenntnistheorie zu besorgen. Die Philosophie besteht demnach aus Erkenntnistheorie und Metaphysik; auf beiden bauen sich dann Logik, Ethik und Ästhetik auf. Sie hat „nicht bloß die Aufgabe, die empirische Welt zu erklären, sondern das ihr zugrunde liegende Wesen, das über die Empirie hinausgeht, zu erfassen und von hier aus die Empirie, soweit sie sich entwickelt hat, zu verstehen, zugleich aber die Richtlinie anzugeben, in der sich ihre nächste Entwicklung zu vollziehen hat" (Dorner a. a. O.).

Das Interesse für die Philosophie, das dem in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts durch die Naturwissenschaften und die Technik in Anspruch genommenen Menschen verloren gegangen war, erwacht wieder allmählich in den gebildeten Kreisen und wendet sich naturgemäß derjenigen Philosophie zu, welche ihre Erfahrungstatsachen in der Wissenschaft sucht; daß das noch nicht in dem gewünschten Maße der Fall ist, beruht darauf, daß die wirtschaftlichen Interessen noch immer im Vordergrunde des Lebens stehen und von den idealen Zielen des Lebens ablenken; mit diesen Interessen müssen die zur Philosophie hinlenkenden idealen Interessen um die Herrschaft kämpfen. Die Philosophie selbst aber ist auf neuer Grundlage in der schönsten Entwicklung begriffen; „eine allgemeine Wiederaufnahme der philosophischen Arbeit ist heute im vollsten Gange, und viele tüchtige Geister ringen und suchen unter lebhaftem Interesse der Edelsten und Besten unseres Volkes auf der Grundlage der alten Systeme und mit sorgfältigster Benutzung der Resultate

Digitized by Google

der empirischen Wissenschaften neue Systeme zu schaffen, welche einen Neuaufschwung der Philosophie erwarten lassen" (Siebert, Deutsche Monatsschrift I., 8). Der Realismus, welcher durch den einseitigen Idealismus der Hegelschen Philosophie hervorgerufen und in der Naturwissenschaft eine vorzügliche Stütze gewonnen hatte, hatte alles Sinnen und Denken des Menschen auf die nächste Welt gerichtet und von einer Klärung und Kräftigung seiner Stellung in ihr auch die Befriedigung seiner idealen Bedürfnisse erhofft. Die Arbeit bildete den Mittelpunkt des Lebens des modernen Menschen; sie hat den Menschen wehr- und leistungsfähig gemacht und ihm die Befriedigung seiner wirtschaftlichen, sozialen und nationalen Bedürfnisse gebracht und auch seinem geistigen Leben eine feste Basis gegeben. Aber sie konnte ihn doch auf die Dauer nicht voll und ganz befriedigen; sie konnte seinen höheren geistigen Bedürfnissen nicht voll und ganz gerecht werden. Daher mußte auch in der Philosophie, welche die Arbeit zum alleinigen Lebensproblem machte, ein Rückschlag kommen; in ihm befinden wir uns in der Gegenwart. Die nächste Art des Rückschlags ist die Flucht in das gerade Gegenteil, das Zurückziehen von den Problemen des modernen Lebens und die Beschränkung auf das Ausleben des Ich; dem „Mühen um den Stand der Gesellschaft tritt entgegen die Sorge für das Befinden des Individuums", dem „Streben nach allgemeinen Ordnungen und nach Erzielung von Massenwirkungen die möglichste Hervorkehrung des Eigentümlichen, Unterscheidenden, Unvergleichlichen, eine Individualisierung des Daseins bei jedem einzelnen wie bei den verschiedenen Lebensgebieten. Statt der politisch-sozialen Tätigkeit wird wieder zur Hauptsache das künstlerische und literarische Schaffen als das Hauptmittel, dem Subjekt seine Zuständlichkeit in vollen Besitz und Genuß zu verwandeln" (Eucken, Deutsche Monatsschrift, 1903); eine Verwandtschaft mit der Philosophie der Romantik ist nicht zu verleugnen. Diese ganze Bewegung hat ihre philosophische Aussprache in Nietzsche gefunden; er selbst hat zwar mit der ganzen Glut einer starken Empfindung den Kampf gegen eine schablonenhafte und seelenlose Durchschnittskultur aufgenommen, aber die sich ihm anschließende Zeitströmung geht diesen Weg, der zur Auflösung und Zerstörung führt. Er war eine ganz eigenartige Natur, in der sich die beweglichste Subjektivität mit hervorragendem künstlerischen Gestaltungstrieb vereinigte; darum ist er auch nicht leicht zu erfassen und ist seine Philosophie schwer zu verstehen; darum wenden sich die Philosophen immer wieder zur Bearbeitung seiner Philosophie, wie dies im verflossenen Jahre von R. Richter und Drews geschehen ist.

Man mag sich zu Nietzsche und seiner Philosophie stellen, wie man will, die Kraft des Geistes und die Vornehmheit der Gesinnung muß man anerkennen; es läßt sich auch nicht verkennen, daß von dem Ganzen dieses Lebenswerkes Anregungen ausgegangen sind, welche in mancher Hinsicht dem Idealismus den Weg gebahnt haben. Mehr und mehr aber zeigt sich „das Verlangen über die bloße Stimmung hinaus auf ein Ganzes der Seele; nicht mehr genügt die bloße, wenn auch noch so leidenschaftliche Erregung, sondern wir begehren einer inneren Befestigung, eines wesenhaften Lebensinhaltes. Damit beginnt ein neuer Idealismus aufzusteigen; zu ihm drängt vor allem die Notwendigkeit, gegenüber immer zunehmender Zersplitterung, Erschütterung, Verflachung des Geisteslebens auf die tiefsten Grundlagen unserer Existenz zurückzugehen und von hier aus einen energischen Kampf gegen die Gefahren einer überreifen, mannigfach hohlen und welken Kultur aufzunehmen, die

Digitized by Google

das Leben schließlich in ein nichtiges Spiel verwandelt." So hören wir von Eucken (Deutsche Monatsschrift, 1903), der einer der eifrigsten Arbeiter auf dem Gebiete der idealen Philosophie ist; er sucht in seiner Philosophie „die Geistigkeit in letzter Hinsicht in einer alles menschliche Dasein überragenden intelligiblen Welt" zu begründen und stellt damit die Verbindung zwischen Philosophie und Religion her. Das menschliche Leben ist eine Vereinigung von Natur- und Geistesleben; das Geistesleben bildet wohl eine Fortsetzung des Naturlebens, geht aber über dasselbe hinaus und weist neue Kräfte, Formen und Ziele auf. Dem Geistesleben erkennt Eucken eine selbständige Wirklichkeit, einen übermenschlichen und überweltlichen Bestand zu; damit aber hat er den Übergang zur Religion gefunden. Eucken sucht eine Versöhnung zwischen Realismus und Idealismus herzustellen und so eine den Verstand und das Gemüt befriedigende Welt- und Lebensanschauung zu schaffen. Für eine solche Welt- und Lebensanschauung werden aber — wenn auch sehr langsam — die Gebildeten unserer Zeit immer mehr empfänglich; viele von denjenigen unter ihnen, welche das Bedürfnis nach einer Welt- und Lebensanschauung haben, sind nicht mehr befriedigt von der materialistischen oder realistischen Welt- und Lebensanschauung und suchen nach einer anderen, die auch den Idealen einen Platz einräumt. Zu dieser gelangt der philosophisch schon etwas Geschulte am besten an der Hand geschichtlicher Studien; er lernt dadurch die verschiedenen philosophischen Systeme in ihrer zeitlichen Bedingung kennen und beurteilen. Hierzu gibt Eucken mit seinem Werk: „Die Lebensanschauungen der großen Denker" den Weg an; es ist eine „Entwicklungsgeschichte des Lebensproblems der Menschheit von Plato bis zur Gegenwart". Er versteht unter „Lebensanschauungen der großen Denker" „nicht eine Blütenlese von Äußerungen über menschliches Leben und Schicksal, nicht eine Sammlung gelegentlicher Reflexionen und Konfessionen"; er will vielmehr die Gestaltung des Lebensbildes der Denker in ihrer Gedankenwelt feststellen und untersuchen, „welches Licht ihre Arbeit auf das menschliche Dasein wirft, welchen Platz und welchen Inhalt sie ihm zuweist, wie sie Ergehen und Tun miteinander verschlingt". In den einzelnen Denkern hat sich das geistige Leben der Zeit in seinen verschiedenen Richtungen gleichsam konzentriert, „die Gegensätze, zwischen denen sich unser Dasein bewegt, sind hier zu greifbarer Gestalt herausgearbeitet und vermögen sich damit gegenseitig zu beleuchten, schärfer gegeneinander abzugrenzen". Gewisse Typen kehren in jeder Zeit wieder; aber sie sind im einzelnen mehr vertieft und voller gestaltet. Eucken führt den Leser in den „Lebensanschauungen" in die Lebensprobleme der griechischen Philosophie, des Christentums und der neuzeitlichen Philosophie ein; er zeigt, wie das Christentum den ganzen Lebensprozeß umwandelt und erhöht und wie auch die neuzeitliche Philosophie sich mit ihm auseinandersetzen muß. In dem Werk: „Die Grundbegriffe der Gegenwart", das in der dritten Auflage (1904) unter dem Titel: „Geistige Strömungen der Gegenwart" erschienen ist, sucht er durch die Zergliederung der Grundbegriffe, welche das gemeinsame Kulturleben für das Ganze des menschlichen Tuns und Befindens entwickelte, und die Betrachtung ihrer geschichtlichen Entwicklung zum Kernbestande des Geisteslebens vorzudringen, um von hier aus das Geistesleben der Gegenwart zu verstehen. In einer Reihe von Werken baut er dann seine eigene Welt- und Lebensanschauung auf; in „die Einheit des Geisteslebens in Bewußtsein und Tat der Menschheit" stellt er die Prinzipien seines Systems des Geisteslebens auf, dessen Ausbau und

Digitized by Google

Anwendung auf die übrigen Lebensgebiete, besonders das Gebiet der Religion, „Der Kampf um einen geistigen Lebensinhalt", „Das Wesen der Religion" und „Der Wahrheitsgehalt der Religion" dienen. Um seine idealistische Welt- und Lebensanschauung begründen zu können, unterzieht Eucken den Naturalismus und Intellektualismus einer scharfen Kritik; erst dann stellt er sein eigenes System dar und leitet daraus das Wesen und die Wahrheiten der Religion ab. Es ist für ihn kein Zweifel, „daß das menschliche Dasein nicht in dem Naturgesetz aufgeht, sondern in einer eigenen geistigen Welt steht; ohne diese Welt gibt es keine Verbindung der Welt zu gemeinsamer Arbeit, keine Erhebung über die Bedürfnisse der physischen Existenz" (Siebert, W. Euckens Welt- und Lebensanschauung). Die Außenwelt ist dem modernen Menschen unvergleichlich bedeutender geworden, aber das Verhältnis zu ihr ist grundsätzlich verschieden von einer bloßen Hingebung an sie; es beruht vielmehr auf der gesteigerten Erfassung der Außenwelt und dient geistigen Zwecken. Die ethische Seite des Handelns liegt nach Eucken „ganz innerhalb der Geisteswelt; sie entwickelt sich schlechterdings nicht zwischen den Elementen und findet daher nicht die mindeste Analogie in der äußeren Natur.... Mag das Maß der Moral noch so vielen Schwankungen unterliegen, noch so viele Differenzen zeigen, die Tatsache, daß es überhaupt in den verschiedensten Verhältnissen eine Moral gibt, das Daß der Moral wird dadurch nicht angefochten" (Siebert a a. O.); ebenso müssen bei der letzten Würdigung alle Gegensätze und Kämpfe der einzelnen Religionen zurücktreten vor der allgemeinen Tatsache, daß das Problem des Absoluten und Überweltlichen die Menschheit so gewaltig erregen konnte und noch kann. „Mag der Fortgang der Entwicklung immer wieder zeigen, daß dasjenige, was der Mensch als letztes Ziel erstrebte, stets neue Bedürfnisse und weitere Fragen hervorrief, der Mensch kann darum nicht aufhören, seine Ziele als absolute Güter sich vorzustellen und zu verfolgen; in allem Wechsel der besonderen Ideale behauptet sich immerfort der allgemeinste Gedanke des Ideals" (Siebert a. a. O.). Auf dem theoretischen Gebiete erhebt sich die Kausalität, auf dem praktischen der Zweck gegen den Mechanismus; die Zwecke durchdringen alles menschliche Dasein bis in die letzte Verneinung des Tuns. Sie herrschen im Reiche der Kultur, das durch die Arbeit der Menschen erwachsen ist; hier muß der Gedanke alles Tun begründen und begleiten. Zur Entwicklung einer selbständigen Geisteswelt der fortschreitenden Menschheit ist die Freiheit in dem Sinne eines Wirkens aus eigenem Wollen und Wesen unentbehrlich; die leitenden Geister waren nie bloß Produkte der Geschichte, sondern handelten aus eigenem Wollen und Wesen. Dem widerspricht nicht die Deszendenzlehre, wohl aber die Selektionslehre in ihrer strengen Fassung; die letztere muß nach den angegebenen Gesichtspunkten eingeschränkt werden. Die Vergeistigung der Wirklichkeit in der modernen Kultur, die Verwandlung des Daseins in ein Ideenreich hat ein ursprüngliches Schaffen des Geistes hinter sich, das eine Selbständigkeit des Geistes gegenüber der sinnlichen Natur sicher bekundet; es erwächst die Forderung, daß eine geistige Ordnung das All beherrsche und ihre Zwecke durchsetze. Aber der Denkprozeß, der Intellektualismus, ist nur eine Seite des menschlichen Geisteslebens; wir kommen durch ihn nur auf den abstrakten Gedanken, daß alles Vergehen einem großen Entwicklungsprozeß angehört, wissen aber nicht, worin er besteht und was er als Ganzes ergibt. „So viel ist gewiß: wenn die menschliche Natur das Verlangen hat, Bewegung und Ruhe, Zeit und Ewigkeit miteinander festzuhalten und ihren Gegensatz zu überwinden,



Digitized by Google

so kann der Denkprozeß dieses Verlangen nicht befriedigen" (Siebert a. a. O.). Aus der Geschichte wissen wir, daß alle Ausdehnungen des Gedankenprozesses die größten Probleme ungelöst lassen; die Geschichte selbst bietet durchaus nicht das Bild einer ununterbrochen aufsteigenden Linie. Die Leistungen in der wissenschaftlichen, künstlerischen, sozialen usw. Arbeit in der geschichtlichen Entwicklung gipfeln in einzelnen Höhepunkten, „wo die schaffende Kraft großer Persönlichkeiten mit den Forderungen der menschlichen Entwicklung und der Gunst der Umstände zusammentrifft" (Siebert a. a. O.); es ist ohne Zweifel ein Entwicklungsprozeß vorhanden, aber der einzelne, noch das Ganze des Geisteslebens gehen nicht in demselben auf. „Offenbar ist für uns die Geisteswelt ein Werk der Geschichte; erst allmählich erlangt sie eine Selbständigkeit gegenüber dem sinnlichen Dasein" (Siebert a. a. O.).

Unser Leben, so geht nun Eucken nach der Kritik des Naturalismus und Intellektualismus weiter, schließt die beiden Stufen Natur und Geist in sich; dieses Leben liegt bei ihm aber ganz innerhalb der Seele, die sich einerseits als Fortsetzung des Naturlebens zeigt, dann aber neue Kräfte, Formen und Ziele aufweist, deren Zusammenhang ein neues Sein, eine neue Welt gegenüber aller bloßen Natur einführt. Zum bloßen Geschehen an uns gesellt sich das Geschehen durch uns; aus dem Reich der Natur entwickelt die Menschheit das Reich der Kultur, in welchem das Geistesleben alle Verzweigungen umspannt. Es strebt nach Befreiung von der Sinnlichkeit, von dem Naturtrieb der Selbsterhaltung; es will sich befreien für Zwecke allgemeiner und sachlicher Art. Aber sein Wirken geht doch vom Sinnlichen aus; es wurzelt in ihm. Das findet man sowohl im geistigen wie im sittlichen Gebiet; auch mit den Aufgaben der Menschen in Gesellschaft und Staat, in Wissenschaft und Kunst ist es nicht anders. Es muß aber eine Welt- und Lebensanschauung geschaffen und verbreitet werden, welche den Menschen über das Sinnliche hinaus zum Geistigen führt; das ist eine Aufgabe der Philosophie, an deren Lösung sich auch Eucken beteiligt. „Der Sturm und Drang der modernen Zeit mit seiner Ausschließlichkeit freischwebender Stimmung war unerläßlich zur Erweckung neuen Lebens und zur Freimachung neuer Bahnen. Aber er war kein Abschluß, sondern ein bloßer Durchgang; er war das schon deshalb, weil ihm gegenüber die Arbeit ihre Entfaltung, Verzweigung, Mechanisierung unablässig fortsetzte, die bloße Stimmung keinerlei Mittel hatte, sie einem umfassenden Lebensganzen einzufügen und zugleich ihren Gefahren zu widerstehen; er war es noch mehr, weil die auf sich selbst angewiesene und gegen sich selbst gekehrte Stimmung notwendig mehr und mehr an Inhalt einbüßt, sich mehr und mehr ins Künstliche, Überspannte, Wunderliche verliert. Das Leben bedurfte einer breiteren Grundlage und einer größeren Tiefe; so gewiß uns das ungestüme Wogen und Wallen der freischwebenden Stimmung noch heute umfängt, eine Beruhigung und Klärung ist unverkennbar im Gange; mehr und mehr geht das Verlangen über die bloße Stimmung hinaus auf ein Ganzes der Seele; nicht mehr genügt die bloße, wenn auch noch so leidenschaftliche Erregung, sondern es gilt, eine innere Befestigung, einen wesentlichen Lebensinhalt zu finden und zugleich ein sicheres Verhältnis zur Welt der Arbeit" (Eucken, Die Lebensanschauungen der großen Denker). Es entwickelt sich eine neue Welt- und Lebensanschauung, welche zum Idealismus hinneigt; das zeigt sich auf allen Gebieten der Wissenschaft und Kunst, in Moral und Religion. Die Wendung unserer Zeit zur Kunst ist ein deutliches Zeichen des neuen Kurs; diese Kunst hat allerdings

Digitized by Google

noch nicht den rechten Weg gefunden. Die Kunst der klassischen Zeit fand ihre Hauptaufgabe darin, „gegenüber der gemeinen Wirklichkeit eine neue Welt der Phantasie und reinen Gestalt hervorzubringen; ein solcher Aufbau wurde getragen von unabläßiger Gedankenarbeit; alles Wirken und Schaffen war durchtränkt von Ideen und erfüllt von Überzeugungen, das sichtbare Dasein umschlossen von einem Gedankenreich" (Eucken a. a. O.). Heute können wir uns von der Wirklichkeit nicht mehr loslösen; es gilt deshalb, sie durch künstlerische Gestaltung zu veredeln und zu vergeistigen. Dadurch tritt die Kunst in enge Beziehung zur Religion; sie sind aufeinander angewiesen. Auch die Moral wird natürlich den Einfluß der neuen Welt- und Lebensanschauung verspüren; „so groß auch die Menge der Ansichten hier ist, so enthalten sie doch die Grundüberzeugung, daß in der Moral dem Menschen ein Streben zugemutet wird, das nicht der natürlichen Selbsterhaltung, sondern überlegeneren Zwecken dient" (Siebert a. a. O.). Wenn auch die Moral als ein Produkt der Kulturentwicklung erscheint, so bleibt doch die Tatsache bestehen, daß überall und jederzeit irgend etwas als gut und verbindlich anerkannt und zum Maßstabe der Beurteilung verwandt wurde. Die Moral muß sich betätigen; deshalb steht werktätiges Schaffen im Vordergrunde. Aber der Mensch darf im Werk nicht aufgehen; er muß sich darüber erheben zu höheren Idealen. Denn „das Geistesleben ist sowohl Grundlage und Voraussetzung, als Ziel und Höhe des Weltprozesses; die Lebensarbeit erhält durch die Ideale einer substantiellen Welt des Geisteslebens die gewaltigste Erhöhung" (Siebert a. a. O.). Dem Geistesleben wird also von Eucken eine selbständige Wirklichkeit, ein übermenschlicher und überweltlicher Bestand zuerkannt; das Hauptstreben des geistigen Lebens ist nach ihm das Verlangen nach Wahrheit. Dabei muß der Mensch vom Welterkennen zum Selbsterkennen gelangen; von der Gebundenheit geht so der Mensch zur Selbsttätigkeit über. Diese Entwicklung kann aber nicht erfolgen von der bloßen Erkenntnis aus; vielmehr ist sie nur möglich durch das Ganze der geistigen Arbeit. Mit der Wahrheit hängt die Freiheit zusammen; beide bedingen sich gegenseitig. In dieser Kulturarbeit sind Wissenschaft und Kunst, Moral und Religion wichtige Faktoren; die Religion wird von Eucken besonders beleuchtet. „Die Religion ist ihm keine bloß allgemeine Weltansicht, sondern ein neues Einsetzen, ein geschichtliches Durchbrechen befreiender und umwandelnder Mächte" (Siebert a. a. O.). Die Wissenschaft ist aber mit der überkommenen Religion in den härtesten Konflikt geraten; trotzdem hat sich die Religion mit neuer Kraft erhoben und erweist ihre Fortdauer. Es muß eine Versöhnung in dem Sinne angestrebt werden, daß die Religion das Ganze des Lebens umfaßt und durchdringt; sie muß namentlich die Erhebung des Menschen zur Persönlichkeit befördern, wodurch das menschliche Leben eine Einheit wird. Das selbständige Geistesleben, der Welt überlegen und doch in ihr tätig, wächst bei Eucken zur Gottheit; sie bedeutet die Idee eines absoluten, zugleich weltüberlegenen und in der Welt wirksamen Geisteslebens. Es muß sich aus dem Geistesleben ein neues Leben, das Leben im Reiche Gottes, entwickeln; ein jeder muß bestrebt sein, ein selbsttätiges Glied dieses Reiches zu werden. Will das Christentum diese Religion sein und bleiben, so muß es gereinigt werden von allen zeitlichen Zutaten; es muß die ewigen Wahrheiten der Lehren Christi in eine zeitgemäße Form bringen. Das sind die Hauptgedanken von Euckens Welt- und Lebensanschauung; leider sind sie in eine so harte und dicke Schale eingeschlossen, daß sie nur von dem philosophisch Geschulten gefunden werden können.

In der empirischen Psychologie lassen sich mit Rücksicht auf die Erklärung der psychischen Vorgänge im ganzen zurzeit noch drei Richtungen unterscheiden. Die Vertreter der einen Richtung gehen auf die physischen bezw. physiologischen Prozesse zurück und wollen durch sie die psychischen erklären; die einer anderen nehmen für diese Erklärung das hinter dem Psychischen steckende Unbewußte zu Hilfe; die der dritten endlich suchen das Kompliziertere des seelischen Lebens auf gewisse Grundprozesse und bestimmte Elemente desselben zurückzuführen (Bewußtseinspsychologie). Die letztere Richtung geht wieder in der Hinsicht auseinander, daß als Elemente des Seelenlebens bald die Empfindungen, bald die Vorstellungen, bald die Gefühle und bald die Triebe angesehen werden; sodann unterscheidet sich hinsichtlich der Grundprozesse die Assoziationspsychologie von der Apperzeptionspsychologie. Welcher Richtung nun auch der erklärende Teil der Psychologie huldigen mag, immer muß er, wenn er wissenschaftlich sein will, sich auf einen beschreibenden aufbauen, wenn er auch von demselben nicht getrennt, sondern mit ihm verflochten wird. „Erst dann, wenn ein Überblick über den psychischen Tatbestand gewonnen ist, wenn daraus etwas Allgemeines, Konstantes, Gesetzmäßiges induktiv festgestellt worden ist, beginnt die Deduktion und damit die Erklärung; jetzt heißt es, von einer Einheit ausgehen, um aus ihr die Mannigfaltigkeit der Bewußtseinsvorgänge begreiflich zu machen“ (Eisler, Prolegomena zu einer philosophischen Psychologie, Zeitschr. f. Philos. u. philos. Kritik, Bd. 122, H. 1). So kommt man zu einer Seelenpsychologie, in welcher die Bewußtseinsvorgänge das Seelische und das Ich die Seele ist; „das Ich ist die Seele selbst, deren Inhalt sich in den einzelnen Erlebnissen entfaltet, so daß die Trennung beider, der Seele und der Erlebnisse, keine reale, nur eine abstrakt-begriffliche ist. Das Ich, die Seele, das Subjekt steckt demnach ebenso schon in jedem der einzelnen Erlebnisse, wie diese in der Seele, deren Ausflüsse oder Betätigungen sie darstellen, enthalten sind“ (Eisler a. a. O.). „Die Psychologie,“ sagt Th. Lipps (Leitfaden der Psychologie), „ist die Lehre von den Bewußtseinsinhalten oder Bewußtseinserlebnissen als solchen“; alle Bewußtseinsinhalte beziehen sich auf das Ich als Teil derselben, wodurch die Einheit des Bewußtseins entsteht. Die Naturwissenschaft dagegen hat es mit den Inhalten zu tun, die etwas vom Ich Unabhängiges, reale Gegenstände sind; dazu gehören, von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet, die Empfindungs- und sinnlichen Wahrnehmungsinhalte. Ein Gegensatz zwischen Seele und Leib (Gehirn) besteht nicht; es sind nur zwei verschiedene Erscheinungsformen und infolgedessen Ergebnisse zweier verschiedenen Betrachtungsweisen. Die Physiologie hat die Tätigkeiten und Zustände des Leibes, die Psychologie die Tätigkeiten und Zustände der Seele begreiflich zu machen, als solche zu erklären, den Zusammenhang und das Gesetzmäßige aus der Natur des Trägers der Erscheinungen abzuleiten; die Psychophysik (physiologische Psychologie) hat die Ergebnisse beider Betrachtungsweisen miteinander zu vergleichen. Wie Leib und Seele, so sind auch die Dinge der Außenwelt Systeme von Kräften; sie sind Wesen wie wir, die von uns unabhängig, an und für sich existieren, ein wahres Sein haben. Sie wirken auf den Leib und durch diesen auf die Seele und umgekehrt; vom Spiele dieser Kräfte oder „transzendenten Faktoren“ der Dinge hängen sowohl die Verhältnisse und Bestimmtheiten der Außenwelt, als auch die Modifikationen unseres Bewußtseins ab, und zwar in den mannigfachsten Graden der Determinierung unseres Ichs zu bestimmten Produktionen.

Wie man sich nun auch zu diesen Fragen zurzeit noch im einzelnen

Digitized by Google

stellen mag, zwei Dinge muß man immer beachten: die durch die Erfahrungen und Beobachtungen gegebenen Tatsachen nötigen uns einerseits zur Annahme von Beziehungen zwischen Körperleben und Seelenleben, zwischen Physischem und Psychischem und hindern uns anderseits an der einfachen Übertragung der physischen Entwicklungsgesetze auf die psychische Entwicklung. Es muß die Aufgabe einer genetischen Psychologie sein, diese Beziehungen zwischen physischem und psychischem Leben und physischer und psychischer Entwicklung im einzelnen aufzusuchen und die Gesetze der Entwicklung des seelischen Lebens ebenso genau und sicher auf Grund zuverlässiger Beobachtungen festzustellen, wie dies bereits in dem physischen Leben geschehen ist. Das bis jetzt dem Psychologen zur Verfügung stehende Tatsachenmaterial ist allerdings „nach Form und Umfang bei weitem noch nicht zureichend, um über alle wesentlichen Besonderheiten unseres geistigen Entwicklungsganges mit derjenigen Präzision zu unterrichten, welche die biologische Deszendenztheorie, ungeachtet der erheblichen Zahl in ihr enthaltener hypothetischer Aussagen, im großen Ganzen auszeichnet; einesteils wird es sich also darum handeln, in möglichst exakter Weise nach dem Vorbilde der experimentellen Psychologie zu beobachten und die Ausdrucksbewegungen einfacher und komplexer Natur auf ihre psychischen Voraussetzungen zu interpretieren, und anderenteils zur Ergänzung der Beobachtungen beim höchstentwickelten normalen Kulturmenschen das Seelenleben der Tiere, der Kinder, der Menschen niederer Kulturstufen, der Geisteskranken planmäßig und umfassend psychologisch zu untersuchen" (Pflaum, Genetische Psychologie). Aber die wissenschaftlichen und pädagogischen Psychologen müssen dennoch schon jetzt versuchen, auf Grund des vorhandenen Tatsachenmaterials, eine genetische Psychologie zu schaffen; diese allein ist imstande, der Pädagogik als Grundwissenschaft zu dienen. Die genetische Psychologie lehrt uns, daß, „je weniger differenziert der belebte Organismus und je einfacher Maß und Art seiner Lebensbedürfnisse, desto ärmer und einförmiger das Bewußtsein; je differenzierter jenes und je größer Zahl und Mannigfaltigkeit der normalen Lebensbedürfnisse, desto mehr bewußte Erlebnisse, desto vielgestaltiger die bewußten und planmäßigen Ausdrucksbewegungen" (Pflaum a. a. O.). Da das ganze seelische Leben ein einheitliches Ganzes bildet, so ist es schwer, scharf begrenzte Gruppen in demselben zu bilden, welche den Überblick über seine Entwicklung erleichtern; eine einheitliche Ansicht ist gerade hier noch am wenigsten erzielt. Im Anschluß an Lotze nimmt Groos (a. a. O.) eine Zweiteilung an; der eine Teil desselben hat es mit dem Sein oder Vorstellen, der andere mit Werten zu tun. Diese beiden Seiten des Seelenlebens gehen aus der psychischen Energie hervor; diese ist die Reaktion der physischen Energie, des Reizes, und äußert sich in der Aufnahme, der inneren Verarbeitung (Empfindung, Gefühl; Wahrnehmung, Anschauung, Vorstellung, Denken; Trieb, Begehrungen, Wollen) und der motorischen Entladung (Bewegung, Sprechen, Handeln).

Die alte, auf den Instinkt begründete Tierpsychologie hat auch heute noch ihre Vertreter; alle psychischen Erscheinungen an Tieren werden von ihnen auf instinktiven Impuls zurückgeführt, dem das Tier blindlings und ohne eigentliches Bewußtsein folgen soll. E. Wasmann, der namentlich das psychische Leben der Ameisen eingehend erforscht hat (Vergleichende Studien über das Seelenleben der Ameisen; 1900), geht von dem Standpunkte aus, daß die Instinkte zur Erklärung des psychischen Lebens der Tiere vollständig genügen; aber er muß dabei eine

Digitized by Google

ganze Reihe von psychischen Äußerungen (Vermögen der sinnlichen Mitteilung, Fähigkeit der selbständigen Modifikation des Handelns aus unzweifelhaften Erfahrungen heraus, individuelle Bildung von neuen sinnlichen Assoziationen u. dgl.) als instinktive Äußerungen erklären, die eine solche Erklärung nicht zulassen. Deshalb stehen viele moderne Tierpsychologen auf dem Standpunkte, daß die Tiere neben instinktiven Äußerungen auch selbständige psychische haben, daß sie Intelligenz besitzen; sie bringen dadurch das menschliche Seelenleben in Beziehungen zum tierischen. Sie sehen in der Entwicklung des psychischen Lebens einen Stufengang, der bei den intelligenten Tieren beginnt und bei dem Menschen endigt; „die Evolutionslehre gilt genau so gut auf psychischem Gebiete, wie auf allen anderen Gebieten des organischen Lebens" (Forel, Die psychischen Fähigkeiten der Ameisen; 1901). Viele Erscheinungen des Tier-, aber auch des Menschenlebens beruhen auf dem Reflex; „die Instinkte bilden aber die Grundlage für die Existenz der Tiere. Ohne Zweifel wissen die Tiere nichts von dem Endzwecke ihrer oft sehr durchdacht erscheinenden, aber in Wirklichkeit nur ererbten Naturtriebe; aber sie passen im Verfolg des zugrunde liegenden Naturtriebes ihre einzelnen Handlungen den Verhältnissen an. Sie lernen, aus gemachten Erfahrungen in ganz verständiger Weise Nutzanwendungen zu ziehen; das ist namentlich bei den höheren Säugetieren der Fall, während beim Menschen neben Instinkten und automatischen Handlungen der Verstand und die Vernunft in den Vordergrund der Empfindungen und Handlungen treten" (Kolbe, Über die psychischen Funktionen der Tiere). Der Trieb zu naturnotwendigen Handlungen wird offenbar ererbt (Brutpflege- und Wandertrieb u. dgl.); bei der Ausführung aber spielen auch bewußte psychische Tätigkeiten mit. Es finden sich aber bei Tieren auch Handlungen, die selbständig (ohne Naturtrieb) und mit Verstand ausgeführt werden; so ändern viele Tiere durch das Kennenlernen neuer Dinge und Verhältnisse ihre Gewohnheiten ab. Dagegen geht dem Tier das vernünftige Handeln, das Vermögen, aus früheren Erfahrungen auf neue Verhältnisse zu schließen, ab; es gehört hierzu die Einsicht in die Beziehungen zwischen Ursache und Wirkung, die dem Tiere fehlt. Was in dieser Hinsicht von tierischen Handlungen beobachtet wird und als eine vernünftige Handlung gedeutet werden könnte, das beruht auf Ideenassoziationen. Die Instinkte sind aus Reflexerscheinungen und bewußten Handlungen hervorgegangen; die letzteren sind automatisch geworden und werden als solche vererbt. „Die Tiere bilden sich individuelle Vorstellungen, nach denen sie ihre Handlungen einrichten; sie sammeln Erfahrungen, die sie verwerten; sie haben Gedächtnis, welches ihnen bei ihren Bestrebungen große Dienste leistet; sie lernen und wissen das Gelernte mit Vorteil anzuwenden" (Kolbe a. a. O.).

Die wissenschaftliche Pädagogik findet zurzeit in Nordamerika besondere Pflege; eine ganze Reihe von pädagogischen Lehrstühlen ist für sie und ihre Hilfswissenschaften an den dortigen Universitäten errichtet worden. Besonders widmet man dort der Kinderpsychologie große Aufmerksamkeit; „der praktische Sinn der Amerikaner schuf nach dem Erscheinen von Preyers Werk und unter seinem Einfluß eine ausgedehnte Bewegung, welche die Kinderseele im Interesse der pädagogischen Wissenschaft erforschte und die Ergebnisse in zahllosen Einzelveröffentlichungen und Gesamtdarstellungen niederlegte" (Egger, Beobachtungen und Betrachtungen über die Entwicklung der Intelligenz und der Sprache bei den Kindern; deutsch von Gaßner und mit Einleitung von Dr. Ament).

Digitized by Google

In Deutschland waren die Psychologen, „denen die Erforschung der Kinderseele von der Natur der wissenschaftlichen Bestrebungen aus obgelegen hätte, zu sehr mit der Ausbildung ihrer eben erst durch Einführung der experimentellen Eindrucksmethode in sichere Bahnen geleiteten Wissenschaft beschäftigt, die Pädagogen aber durch den um Herbarts spekulative Psychologie tobenden Kampf von der Erfahrungspsychologie abgelenkt" (Egger a. a. O.). In neuerer Zeit aber, wo die deutschen Psychologen und Pädagogen von den bezeichneten Arbeiten nicht mehr so sehr in Anspruch genommen sind, wenden sie ihre Aufmerksamkeit auch der Kinderpsychologie zu; man studierte zunächst die bereits in Deutschland über diesen Gegenstand erschienenen Schriften, gab die älteren (Tiedemann, Siegismund u. a.) neu heraus, machte sich mit der ausländischen Literatur dieses Gebiets bekannt und machte die letzteren durch gediegene Übersetzungen weiteren Kreisen zugänglich. Besonders ist durch die „Untersuchungen über die Kindheit" von Prof. Dr. Sully, durch die deutsche Übersetzung dieses Buches von Dr. Stimpfl in der deutschen Lehrerwelt das Interesse für die Kinderpsychologie geweckt worden; 1899 wurde nach dem Beispiele Nordamerikas ein „Verein für Kinderforschung" und ein solcher für „Kinderpsychologie" gegründet — ohne „Vereine" geht es nun einmal nicht — und — natürlich — auch eine besondere Zeitschrift ins Leben gerufen. In dem Lehrplane für preußische Lehrerseminare von 1901 wird nunmehr auch die Forderung erhoben, „die Entwicklung des seelischen Lebens im Kinde nach ihrem normalen Verlaufe und ihren wichtigsten pathologischen Zuständen" in dem Standpunkte der Zöglinge angemessener Weise zum Verständnis zu bringen; natürlich hat auch diese Bestimmung nur dann einen Wert, wenn der betreffende Lehrer selbst den Stoff beherrscht und demgemäß die nötigen physiologischen und psychologischen Studien — nicht nach Leitfäden u. dgl., sondern an der Hand der betreffenden Literatur — gemacht hat. Die Kinderpsychologie ist nur ein Teil der Kinderforschung, nämlich der psychologische; er hat die Kenntnis des anderen Teils, des physiologischen, zur Voraussetzung. Beide Teile zerfallen wieder in zwei Teile; der eine hat es mit der Entwicklung und den Zuständen des normalen, der andere mit denen des abnormen Kindes zu tun. Die Kindespsychologie erhält aber anderseits vielfache Erleuchtung durch die Tierpsychologie; auch diese ist wiederum nur mit Hilfe der Tierphysiologie zu verstehen. Die Kinderpsychologie hat in erster Linie die psychischen Erscheinungen des Kindeslebens festzustellen und untereinander nach Gleichheit und Verschiedenheit zu vergleichen; sodann aber hat sie auch diese Erscheinungen genetisch zu erklären. Auf diesem Wege darf man hoffen, zu einer Kenntnis der Entwicklung des Seelenlebens der Erwachsenen, sowohl in generell-, als in differentiell-psychologischer Hinsicht, zu gelangen (ontogenetische Erklärung); man darf aber auch hoffen, auf diesem Wege Aufklärung über die Entwicklung des Seelenlebens der Menschheit zu erhalten (phylogenetische Erklärung). Die Erforschung des kindlichen Seelenlebens wird sich, entsprechend den Reaktionen des Seelenlebens, in drei Teile zergliedern: die Beobachtung der Erscheinungen, die logische Verarbeitung des Beobachteten und die äußere Darstellung des Verarbeiteten.

Von großer Bedeutung für die Entwicklung des Seelenlebens ist das Verhältnis der ererbten und erworbenen Reaktionen zueinander; es ist nicht möglich, beide säuberlich voneinander zu trennen. „Viele der ererbten Reaktionen, in erster Linie diejenigen, die der Einwirkung des Nachahmungstriebes und des bewußten Willens ausgesetzt sind, gehen bei

Digitized by Google

den höheren Lebewesen, vor allem beim Kinde, der Bestimmung entgegen, durch individuelle Anpassungen überarbeitet, umgearbeitet, ja zum Teil beinahe verdrängt zu werden; denn bei den höheren Lebewesen, und ganz besonders bei dem heranwachsenden Kulturmenschen, sind die zu lösenden Aufgaben so kompliziert und so sehr der Veränderung unterworfen, daß eine Beschränkung auf das Ererbte den Untergang des Individuums bedeuten würde" (Groos a. a. O.). So kommt es zu Neuerwerbungen resp. erworbenen Reaktionen; sie werden beherrscht von den Gesetzen der Gewohnheit. Wenn eine bestimmte Reaktion einmal oder öfters ausgeführt worden ist, dann bildet sich eine organische Disposition aus, welche die Wiederholung derselben Reaktion erleichtert; häufig, besonders bei Neuerwerbungen, entspringt aus dem Resultat der Reaktion selbst eine Tendenz der Wiederholung. Je öfter die Reaktion stattfindet, desto mehr bildet sich die Gewohnheit aus, desto leichter verläuft die Wiederholung (Übung); das anfangs mit Reaktion verbundene Bewußtsein tritt bei der Wiederholung immer mehr zurück, bis dieselbe völlig mechanisch verläuft, d. h. die psychische Energie tritt gegen die physische in den Hintergrund. Wird aber die Wiederholung gehemmt oder unterbrochen, so wird der Vorgang wieder bewußt, so tritt also die psychische Energie wieder hervor; „die Aufmerksamkeit wird erregt, es treten Wertungen ein, und es kommt so unter Umständen zu einer Neuanpassung, von der sich dann das Bewußtsein nach genügender Einübung allmählich wieder zurückzieht" (Groos a. a. O.). Immer knüpfen die erworbenen Reaktionen an ererbte an; „dabei kann das Neue selbstverständlich an solche Fähigkeiten anknüpfen, die selbst individuell erworben sind, und auch diese können wieder aus Erworbenem entsprungen sein" (Groos). Diese Gesetze der Gewohnheit spielen in der Erziehung eine große Rolle; besonders aber treten sie beim Spiel hervor, das den Hauptinhalt des kindlichen Lebens bildet. „Bei der Arbeit," sagt Kant, „ist die Beschäftigung nicht an sich selbst angenehm, sondern man unternimmt sie einer anderen Absicht wegen; die Beschäftigung bei dem Spiele dagegen ist an sich angenehm, ohne weiter irgendeinen Zweck dabei zu beabsichtigen." Die Arbeit ist Mittel zum Zweck, das Spiel ist Selbstzweck; aber eine reinliche Scheidung zwischen Arbeit und Spiel ist nicht möglich, und es kann daher auch die Arbeit unter Umständen, ja sie soll es, Selbstzweck, und das Spiel kann, soll es aber nicht, Mittel zum Zweck sein. Bei dem Spiele des Kindes, das hier allein in Betracht kommt, kommt die durch die Reize der Außenwelt in ihm erzeugte und angesammelte psychische Energie durch Bewegungen zum Ausdruck; es bedarf dazu bloß eines Anstoßes durch einen starken Reiz oder eine innere Erregung infolge organischer Vorgänge. Hier spielen die oben betrachteten Gesetze der Gewohnheit eine große Rolle; „die Übung," sagt Carr (in einem Werk über das Spiel — Groos a. a. O.), „erzeugt Gewohnheiten, und Gewohnheit bedeutet einen Zustand funktioneller Bereitschaft für eine gewisse Reaktion." Hierauf beruht der beim Kinde so stark auftretende Tätigkeitstrieb; er ist der Trieb zur Umsetzung der angesammelten psychischen Energie in physische. „Jedes Lebewesen bringt die Disposition zu einer größeren Anzahl von Reflexen, Instinkten und Trieben als Erbteil auf die Welt mit" (Groos a. a. O.); auch im Tätigkeitstrieb sind solche ererbten Anlagen enthalten. In der Jugendzeit der höheren Lebewesen, in der Entwicklungs- und Wachstumsperiode, werden mit Hilfe der ererbten Reaktionen die zur Erhaltung und Ausgestaltung ihres Lebens nötigen Reaktionen (Anpassungen) erworben, wobei das Spiel eine große

Digitized by Google

Rolle spielt. Mit seiner Hilfe wird die ererbte Reaktion durch die erworbene so ergänzt, daß eine vollständige Leistungsfähigkeit daraus erwächst; es ist daher auch ein wichtiges Erziehungsmittel.

Mit Wundts neuestem Werk „Völkerpsychologie", in welchem die Entwicklungsgesetze von Sprache, Mythus und Sitte untersucht und festgestellt werden, hat diese Seite der Psychologie wieder neues Leben erhalten; er setzt in diesem Buche fort, was Lazarus und Steinthal in der „Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft" (1860) begonnen hatten, was aber bald ins Stocken gekommen war. Der ihr zugrunde liegende Begriff, um dessen Feststellung es sich bei der Bearbeitung eines Systems der Völkerpsychologie also in erster Linie handelt, ist der der Volksseele; von ihm ist die bisherige Geschichte der Völkerpsychologie und die künftige Formulierung ihrer Aufgabe abhängig. Er ist aus Hegels evolutionistischem Idealismus hervorgegangen, in dem die Einheit der Seele in der Gesellschaft als Lebensäußerung eines einheitlichen, allumfassenden Geistes aufzufassen ist; Lazarus und Steinthal haben ihn dann mit Hilfe der individual-psychologischen Gesetze Herbarts zu erfassen gesucht. „Die Psychologie," so sagen sie in ihren „Einleitenden Gedanken über Völkerpsychologie" (1. Band der Zeitschr. f. Völkerpsychologie usw.), „lehrt, daß der Mensch durchaus und seinem Wesen nach gesellschaftlich ist, d. h., daß er zum gesellschaftlichen Leben bestimmt ist, weil er nur im Zusammenhang mit seinesgleichen das leisten und werden kann, was er zu sein und zu wirken durch sein eigenstes Wesen bestimmt ist. Der Geist ist das gemeinschaftliche Erzeugnis der menschlichen Gesellschaft; Hervorbringung des Geistes aber ist das wahre Leben und die Bestimmung des Menschen." Neben die Individual-Psychologie stellen sie deshalb die Völkerpsychologie, welche die psychischen Erscheinungen des gesellschaftlichen Lebens oder der menschlichen Gesellschaft zu untersuchen hat. Nun ist es ja allerdings richtig, daß die Entfaltung des individuellen Seelenlebens nach Qualität und Quantität an das Leben in der Gemeinschaft gebunden ist; aber deshalb kann man doch nicht sagen, daß „der Geist das gemeinschaftliche Erzeugnis der menschlichen Gesellschaft" ist. „Nicht allein der physische Organismus und seine biologische Vergangenheit kommen als Faktoren unseres Seelenlebens noch in Betracht, sondern auch die übrige, nicht menschliche Umwelt; von dieser und ihrer Eigenart ist das Seelenleben, ja sogar seine Möglichkeit in viel höherem Grade bedingt und bestimmt, als von der menschlichen Gesellschaft" (Dr. Pflaum, Begriff und Aufgabe der Völkerpsychologie; Politisch-anthropologische Revue, II., 5). Seit Lazarus und Steinthal haben sich nun Völkerkunde und Soziologie zu Wissenschaften entwickelt; auf Grund dieser beiden Wissenschaften aber suchte man eine „vergleichende" Psychologie aufzubauen. „Die Psychologie oder besser die psychologische ‚objektiv-empirische Methode' .... beobachtet und erforscht das Seelische, so wie sie es erfahrungsmäßig vorfindet, nämlich erstens in Verbindung mit dem Körperlichen, zweitens bei allen Menschen aller Entwicklungsstufen, Kulturmenschen, Kindern und Wilden, drittens bei Tieren und Pflanzen; sie unterwirft viertens, wo es nur angeht, die seelischen Tätigkeiten dem wissenschaftlichen Versuche" (Dr. Fr. Schultze, Vergleichende Seelenkunde, 1892, 1897, 1900); das ist allerdings eine große Aufgabe, die auch Schultze nicht zum Abschluß gebracht hat. Sie ist auch nicht zu lösen; denn „eine ‚vergleichende Seelenkunde' entbehrt, in Anbetracht der auf das Fundament alles Geisteslebens, auf die Grundformen und Grundgesetze des seelischen Geschehens gerichteten Aufgabe der Psychologie, der

Digitized by Google

sachlichen und historischen Existenzfähigkeit, zumal jedes Teilgebiet der Psychologie die gleichen Ziele innerhalb eines speziellen Erfahrungsbereichs verfolgt und durchweg auf der Grundlage der Ergebnisse der menschlich-individualen Psychologie ihre Erfahrungen kausal zu interpretieren gezwungen ist" (Pflaum a. a. O.). Allerdings muß auch die Psychologie wie jede andere Wissenschaft sich der „vergleichenden Methode" bedienen; aber deswegen ist doch nicht eine besondere „vergleichende Seelenkunde" nötig. Dagegen hat Dr. Schultze im 3. Bande seines Werkes, der unabhängig von Band I und II ist, eine wertvolle „Psychologie der Naturvölker" als Teil der allgemeinen Völkerpsychologie geliefert; in ihr stellt er sich die Aufgabe, die ersten und innersten seelischen Motive der geistigen Erscheinungen aufzudecken, die Zusammenhänge unter ihnen aufzufinden und die Entwicklung der höchsten Gebilde aus den niedrigsten Anfängen nachzuweisen. Während Schultze unter dem Einflusse der Völkerkunde und Biologie steht, steht eine andere Richtung in der Völkerpsychologie, die „genetische Psychologie", unter dem Einfluß der Biologie und Soziologie; ihr Vertreter ist namentlich H. Spencer. Er stellt den Gesichtspunkt der Entwicklung in den Vordergrund und überträgt eine der Beobachtung der materiellen Vorgänge entlehnte und alsdann auf die materielle Seite der Biologie angewandte Hypothese auf die gesamten Erscheinungsformen des Psychischen und sucht nun die fundamentalen Prozesse derselben zur Bestätigung seiner Hypothese darzustellen; aber die einfache Übertragung einer Methode oder einer Hypothese aus der Biologie in die Psychologie führt zu einseitigen Auffassungen. „Das Physische und das Psychische stehen in engster Beziehung zueinander; die wissenschaftliche Forschung kann Grenzbezirke abstecken, in denen die Betrachtung des Physischen bezw. Physiologischen und des Psychischen nebeneinander und im Konnex geschieht; aber hier wie im übrigen ist die Heterogenität des Physischen und des Psychischen unbedingt in der Methode der Untersuchung festzuhalten. Das schließt nicht aus, daß die Erkenntnisse in einem Bereich heuristisch wertvoll sind für die Arbeit im anderen Bereiche, und daß hier und dort gleiche Hypothesen verwandt werden, oder daß die Untersuchungen einen Parallelismus ergeben" (Pflaum a. a. O.). Demnach hat auch die „genetische Psychologie" resp. „genetische Methode", besonders auch die Arbeiten von Stomanns, Baldwin und Tarde der Psychologie und namentlich der Völkerpsychologie große Dienste geleistet; die genetische Darstellungsform wird jedenfalls die der wissenschaftlichen Psychologie werden müssen, wodurch dann auch die Verbindung zwischen der Individual- und Völkerpsychologie hergestellt wird.

„Die Psychologie in der gewöhnlichen und allgemeinen Bedeutung dieses Wortes sucht die Tatsachen der unmittelbaren Erfahrung, wie sie das subjektive Bewußtsein uns darbietet, in ihrer Entstehung und in ihrem wechselseitigen Zusammenhang zu erforschen. In diesem Sinne ist sie Individualpsychologie. Sie verzichtet durchgängig auf eine Analyse jener Erscheinungen, die aus der geistigen Wechselwirkung einer Vielheit von einzelnen hervorgehen. Eben deshalb bedarf sie aber einer ergänzenden Untersuchung der an das Zusammenleben der Menschen gebundenen psychischen Vorgänge. Diese Untersuchung ist es, die wir der Völkerpsychologie als ihre Aufgabe zuweisen" (Wundt, Völkerpsychologie). Wenn auch die Völkerpsychologie zahlreiche Tatsachen der Individualpsychologie zum vollen Verständnisse bringt, so bleibt doch die erstere das speziellere, in wesentlichen Beziehungen von letzterer abhängige Gebiet;

Digitized by Google

„denn die Erscheinungen, mit denen sie sich beschäftigt, können schließlich nur aus den allgemeinen Gesetzen des geistigen Lebens erklärt werden, wie sie schon in dem Einzelbewußtsein auf jeder Stufe seiner Entwicklung wirksam sind" (Wundt a. a. O.). Die Völkerpsychologie ist also eine Ausdehnung der von der Individualpsychologie ausgeführten Untersuchungen auf die soziale Gemeinschaft; sie beschäftigt sich mit denjenigen Erscheinungen des seelischen Lebens, bei deren Entstehung neben den subjektiven Eigenschaften des menschlichen Bewußtseins noch die besonderen Bedingungen des gemeinsamen Lebens in Betracht kommen. Sie soll keine Analyse der geistigen Eigentümlichkeiten der einzelnen Rassen und Völker sein; diese ist nur eine Vor- und Hilfsarbeit der Völkerpsychologie, welche der allgemeinen Völkerkunde zufällt. Auch gehört die Erklärung derjenigen Erscheinungen des sozialen Lebens nicht ins Gebiet der Völkerpsychologie, welche, wie Literatur, Kunst und Wissenschaft, durch das persönliche Eingreifen einzelner zustande kommen; sie gehören zur Kulturgeschichte. Allerdings geht auch das geistige Leben einer Gemeinschaft, welches Gegenstand der Völkerpsychologie ist, aus dem Leben ihrer einzelnen Glieder hervor; aber hier wirken viele Glieder zusammen, wodurch die Zurückführung der Ergebnisse auf einzelne Individuen ausgeschlossen ist. Die Völkerpsychologie hat demnach diejenigen psychischen Vorgänge zu ihrem Gegenstand, „die der allgemeinen Entwicklung menschlicher Gemeinschaften und der Entstehung gemeinsamer geistiger Erzeugnisse von allgemein gültigem Werte zugrunde liegen" (Wundt a. a. O.). Die psychischen Vorgänge sind nach Wundt Erzeugnisse der Volksseele, einer Realität, die nicht nur eine Summe individueller Bewußtseinseinheiten bedeutet, sondern außerdem aus derselben resultierende „eigentümliche physische und psychophysische Vorgänge, die in dem Einzelbewußtsein allein entweder gar nicht oder aber mindestens nicht in der Ausbildung entstehen können, in der sie sich infolge der Wechselwirkung der einzelnen entwickeln". Es sind dies bestimmte, „mit dem Zusammenleben in unmittelbarer Beziehung stehende Seiten des geistigen Lebens", welche das individuelle Leben überdauern; da sie aber immer von den psychischen Eigenschaften der einzelnen getragen sind, so erfahren sie mit dem Wechsel der Generationen eigenartige Veränderungen, entwickeln sich also immer weiter. Sprache, Mythus und Sitte, die drei Gebiete der Völkerpsychologie, bieten, auch wenn sie Objekte historischer Betrachtung geworden sind, auch noch psychologische Probleme; denn sie stehen, und mit wachsender Kultur in zunehmendem Maße, „unter dem Einfluß hervorragender Individuen, welche die überlieferten Formen willkürlich gestalten".

Wenn die Psychologie, wie auch Wundt es annimmt, die Tatsachen der unmittelbaren Erfahrung, wie sie uns das subjektive Bewußtsein darbietet, zu erforschen hat, und wenn dieses an ein organisches Individuum als Subjekt gebunden ist, so kann, wie Dr. Pflaum (a. a. O.) behauptet, nur von einer „Individual"-Psychologie die Rede sein; nur hinsichtlich der Methode kann von einer Teilung die Rede sein. In dieser Hinsicht kann man die experimentelle Psychologie von der Völkerpsychologie trennen; die letztere bedarf der experimentellen Psychologie, insofern sie die komplizierten psychischen Vorgänge zum Ziel hat. Aber es bleibt noch eine Reihe von Gebieten, die in keine dieser beiden Gruppen fallen, z. B. die Psychologie der Affekte, des Kindes usw.; die Völkerpsychologie kann demnach nur eine Abteilung der Individualpsychologie sein, wie die genannten Gebiete auch. Die Individualpsychologie als besondere Methode

Digitized by Google

ist „die Psychologie des normalen erwachsenen Individuums gegenwärtiger und höchster Kulturstufe; hingegen hat die Völkerpsychologie das Individuum aller historischen und gegenwärtigen, niederen und höheren Kulturstufen zu erforschen. Es handelt sich eben in der Psychologie als Wissenschaft nicht um singuläre Erscheinungen, sondern um typische, nicht um Schilderung oder Skizzierung, sondern um begriffliche Erfassung" (Pflaum a. a. O.); in dieser Hinsicht hat aber Wundt in seiner Völkerpsychologie noch nichts bieten können, wenigstens ist er die Bestimmung der psychologischen Gesetzmäßigkeit des Zusammenhangs, auf welche die Völkerpsychologie nach Wundt ausschließlich ihr Augenmerk richten soll, bis jetzt schuldig geblieben. Soll aber, wie Wundt annimmt, die Völkerpsychologie „sich auch darauf beziehen, inwieweit die allgemeine Entwicklung menschlicher Gemeinschaften und die Entstehung gemeinsamer geistiger Erzeugnisse von allgemeingültigem Werte von jenen psychischen Vorgängen bedingt wird und inwieweit dieselben die Grundlage dieser Vorgänge verraten, so greift sie nach dem herrschenden System der Wissenschaften in die Obliegenheiten der Geschichte bezw. der philosophischen Soziologie und der empirischen Geisteswissenschaften über" (Pflaum a. a. O.); Wundt muß auch, um die allgemeingültigen Entwicklungsgesetze für Sprache, Mythus und Sitte darzustellen, in das Arbeitsgebiet der Sprachwissenschaft, der vergleichenden Mythologie und Religionswissenschaft und der Ethik usw. hinüber reichen. In der Tat ist auch, wie Pflaum (a. a. O.) behauptet, Wundts „Völkerpsychologie der Sprache" (2 Bde.; mehr ist bis jetzt von der Völkerpsychologie nicht erschienen) „eine sachlich erschöpfende und methodisch außerordentlich gründliche Sprachwissenschaft" mit Betonung des psychologischen Gesichtspunktes. „Die Gleichheit der Existenzbedingungen, der biologischen Lebensbedingungen und die bei der Konkurrenz vieler Individuen auf gleicher Basis erwachsende Ausbildung bestimmter Lebenszwecke muß bei sämtlichen der ‚Gemeinschaft' zugehörigen Individuen vermöge der auch gleichen fundamentalen geistigen Funktionen zu gleichen und ähnlichen konstanten Urteilen, Begriffen und Ausdrucksweisen führen; die Tradition der Ausdrucksweisen von Mund zu Mund, d. h. also auch von Generation zu Generation, und zumal die Fixierung derselben in materiell erfaßbaren Zeichen, in der Schrift, hat diese Konstanz gestützt und erweitert, hat den ursprünglich individuellgeistigen Inhalten gewissermaßen einen Leib gegeben, hat sie hypostasiert zu geistigen Erzeugnissen, welche einer Mehrheit von Individuen entsprungen zu sein scheinen, und deren gemeinsames Kennzeichen bilden" (Pflaum a. a. O.). In der Tat sind es aber Individuen, die in Reaktion auf singuläre Anregungen und in Anpassung an die konstanten Existenzbedingungen jedes für sich zu konstanten Urteilen, Begriffen und Ausdrucksweisen gelangt; diese aber wirken wieder zurück auf die Individuen, je nach deren psychischer Disposition in verschiedenem Grade. „Der Unterschied des Seelenlebens aller jener sozial anders bedingten Individuen, mit denen sich die Völkerpsychologie befaßt, voneinander und von unserem eigenen Seelenleben ist grundsätzlich kein anderer als derjenige des Seelenlebens des Kindes, des Kranken, des Tieres von dem Seelenleben des normalen Erwachsenen"; im Verein mit der Tier- und Kinderpsychologie und der pathologischen Psychologie ist sie geeignet, die faktische Entwicklung unserer Bewußtseinsinhalte darzulegen.

Eine sehr wichtige Rolle in der Entwicklung des Seelenlebens spielen die Assoziationen; „Assoziation im psychologischen Sinn ist uns eine zeitliche ‚Verknüpfung' von sensorischen und reproduktiven oder ausschließ-

Digitized by Google

lich reproduktiven Bewußtseinsinhalten, die nach den Gesetzen der Gewohnheit durch frühere zeitliche Nachbarschaft von ähnlichen Bewußtseinsinhalten bedingt ist" (Groos a. a. O.). Groos versteht also unter Assoziation „nicht die assoziierend wirkenden Prozesse, sondern nur das Assoziiertsein von Inhalten; von diesen Inhalten kann der erste, auslösende in einer Sinneswahrnehmung bestehen, die auf ihn folgenden aber sind selbständige, reproduktive Inhalte, deren Hinzutreten einen Spezialfall unter den Wirkungen der Gewohnheiten bedeutet." Wiederholt sich dieser Prozeß, so wird er nach den Gesetzen der Gewohnheit allmählich mechanisiert; dabei geht die psychische Energie wieder mehr und mehr in physische über (Klavierspielen). Häufig greifen auch die Wertungen in den assoziativen Verlauf ein; durch logische Wertungen verwandelt sich so die Assoziation in einen Erkenntnisvorgang. Die Assoziation geschieht zwischen seelischen Gebilden, die sich zeitlich berühren und ähnlich sind (Assoziationsgesetz), wobei aber die zeitliche Berührung die Hauptsache ist. Daß neben den bewußten psychischen auch unbewußte physisch-psychische Prozesse bei der Assoziation mitspielen, erklärt die Mechanisierung durch Wiederholung; sie erklären auch manche Assoziationen, bei denen die zeitliche Berührung nicht mehr erkenntlich ist. In der großen Mannigfaltigkeit der Assoziationen liegt die Möglichkeit der Reproduktion begründet; darin liegt aber auch die Begründung, daß die Reproduktion keine bloße Wiederholung des früher Erlebten ist. Bei der reproduzierenden Tätigkeit ist der Wille ein wichtiges Mittel, aber nicht das einzige; denn das unwillkürliche Interesse, das auf der Stärke der mit den zu reproduzierenden Vorstellungen verbundenen psychischen Energie (Gefühl) beruht, wirkt meistens stärker. Durch die fortgesetzte Übung und die Ausgestaltung des Geisteslebens wächst die Assoziations- und Reproduktionsmöglichkeit, wie auch die Assoziations- und Reproduktionsgeschwindigkeit; sie sind unter normalen Verhältnissen daher beim Erwachsenen größer als beim Kinde. Das Kind assoziiert und reproduziert mehr Objekt- als Verbalvorstellungen, desgleichen mehr (oder fast ausschließlich) Einzel- als Gesamtvorstellungen (Allgemeinvorstellungen). Erwachsene vermögen durchweg längere Reihen zu assoziieren und zu reproduzieren, als Kinder; die Erwachsenen behalten also leichter als die Kinder, was hauptsächlich auf der geringeren Fähigkeit des Kindes in der willkürlichen Konzentration der Aufmerksamkeit begründet ist. Wo dagegen das unwillkürliche Interesse die Assoziation und Reproduktion beherrscht, da ist das Kind dem Erwachsenen überlegen; daher muß man dieses Interesse so viel als möglich beim Kinde wecken und pflegen. Eingehende experimentelle Untersuchungen haben nachgewiesen, daß es ein Irrtum ist, „wenn man annimmt, es sei nützlicher, einen größeren Lernstoff von gleichmäßiger Schwierigkeit in möglichst bequeme kleine Teile zu zerlegen" (Groos a. a. O.); das ökonomische Lernen (siehe später) lernt ein Ganzes im Zusammenhang, das allerdings ein Teil von einem größeren Ganzen sein kann. Bezüglich der Zahl der nacheinander erfolgenden Wiederholungen hat sich durch experimentelle Untersuchungen ergeben, daß dieselbe nicht so groß sein darf, daß das Interesse völlig erlischt und Ermüdung eintritt; eine richtige Verteilung ist also sehr zu beachten. Die Individualität des Schülers spielt natürlich auch hier eine große Rolle; namentlich kommt die Leistung der verschiedenen Sinnesgebiete in Betracht, die alle beim Lernen in Betracht gezogen werden müssen. Wird nach der Einprägung eines Stoffes die Aufmerksamkeit sofort wieder auf das Lernen eines neuen Stoffes gelenkt, so wird das

Digitized by Google

Vergessen des eingeprägten Stoffes beschleunigt; diese Rückwirkung ist um so stärker, mit je größerer Aufmerksamkeit die nachfolgende geistige Beschäftigung stattfindet.

Kein psychologischer Begriff wird in der Pädagogik so häufig angewandt, und über keinen glaubt man eine so zuverlässige Auffassung zu haben, als über den Begriff „Anschauung"; und doch ist dies bei näherer Untersuchung durchaus nicht der Fall. Denn die Auffassung des Begriffes Anschauung hängt einerseits von dem zeitigen Stand der Psychologie und anderseits von dem der Erkenntnistheorie ab; er setzt in letzterer Hinsicht ein bestimmtes Verhältnis der menschlichen Geistestätigkeit zur Außenwelt voraus. Bis zu Descartes herrschte in letzterer Hinsicht die Aristotelische Erkenntnistheorie, welche eine empirische Auffassung von der Entstehung der Sinneswahrnehmungen vertrat, wobei sich also die Seele passiv verhielt; in diesem Punkte stimmte sie mit der Lockeschen Philosophie und dem Sensualismus zusammen. Von dieser erkenntnistheoretischen Auffassung der Anschauung waren Comenius, Rousseau und die Philanthropen beherrscht; die Dinge wirken durch die Sinne auf die Seele ein, die sich dabei einfach passiv oder aufnehmend verhält. Durch Descartes kam ein aprioristisches Moment in die Erkenntnistheorie, das von der Leibniz-Wolffschen Philosophie weiter ausgebildet wurde; hiernach ist alles, wozu sich die Seele entwickelt, keimartig in ihr angelegt, so daß die Sinneseindrücke nur Veranlassung zu einer bestimmten Entwicklung sind. Von diesem erkenntnistheoretischen Standpunkte faßt Pestalozzi die Anschauung auf; denn bei ihm ist das Vor-den-Sinnen-stehen der Gegenstände nur die Gelegenheitsursache zur Entwicklung der Anschauungen. Bei Fröbel finden wir die spekulative Behandlungsweise des Anschauungsbegriffs, wie er der metaphysischen Epoche der deutschen Philosophie entspricht; daneben finden wir aber auch eine praktisch-pädagogische Auffassung. Die Anschauung ist ihm vom spekulativen Standpunkte aus eine Auffassung der Dinge als „Erzeugnisse wirkender Kräfte"; vom praktisch-pädagogischen Standpunkte aber ist sie ihm eine aktive Sinneswahrnehmung. In letzterer Hinsicht aber geht er über Pestalozzi hinaus; denn neben Form und Zahl finden auch die Empfindungsqualitäten der Farbe und Helligkeit, die Tast- und Bewegungsempfindungen bei ihm Beachtung. Dabei kommen, wohl durch die Lehre Fichtes von dem produktiv-schöpferischen „Ich" beeinflußt, die aktiven Elemente der Anschauung besonders zur Geltung; „die Willensbildung tritt bei Fröbel in den Vordergrund, und sie wird in eigenartiger Weise mit der anschaulichen Bildung verknüpft" (Reitz, Zur Geschichte und Theorie des Anschauungsbegriffs; Zürich, Berichthaus, 1901). Daher betont er das Herstellen und Produzieren anschaulicher Objekte; „auch lehrt die Erfahrung und die Geschichte," sagt er, „daß die für echtes Menschenwohl am meisten förderlich gewesenen Menschen dies bei weitem mehr durch das geworden sind, was sie aus sich selbst dargestellt, als durch das, was sie in sich aufgenommen haben". Er würdigt in diesem Zusammenhange zum ersten Male das Wesen der Farbe als Element der Anschauung; „daß es Kindern," sagt er, „besonders dem beginnenden Knaben, Bedürfnis ist, über Farben und Farbenverhältnisse klar zu werden, sie sich zum Bewußtsein und zur Einsicht zu bringen, sich zu diesem Ende besonders mit färbenden Stoffen, mit Farben zu beschäftigen, wird jeder zugestehen, dem das Leben der Knaben, in welchem Stande es auch sei, nicht ganz fremd ist." Durch Herbart hat der Anschauungsbegriff wieder eine Rückbildung erfahren, indem er ihn auf die Gesichts-

Digitized by Google

wahrnehmung beschränkt, und zwar speziell auf das Auffassen geometrischer Grundgestalten; nur in der genauen Behandlung des apperzeptiven Prozesses in der Anschauung, die aber noch mangelhaft ist, geht er über Pestalozzi hinaus.

Wenn man zu einem richtigen Begriff der Anschauung gelangen will, so muß man sie zunächst gleich Sinneswahrnehmung setzen; sodann muß sie durch die psychologische Analyse vollständiger, als es bisher geschehen ist, in ihre Elemente zerlegt werden. In Form, Zahl und Wort sind nicht, wie Pestalozzi meinte, alle Elemente der Sinneswahrnehmung gegeben; sie selbst sind auch keine Elemente, sondern zusammengesetzte Vorgänge, und das Wort endlich gehört gar nicht zur Anschauung. „Wenn man im Sinne unserer heutigen Psychologie nicht mehr analysierbare Elemente in der Anschauung bezeichnen will, und wenn man ferner in Übereinstimmung mit Pestalozzi unter Anschauung die gesamten Sinneswahrnehmungen versteht, so muß als das Elementare derselben gerade die ganze Welt der Empfindungsqualitäten und Empfindungsintensitäten angegeben werden, welche Pestalozzi als unwesentliche Eigenschaften der Dinge von den Elementen der Anschauung ausscheidet" (Reiß a. a. O.). Wäre Pestalozzi wirklich psychologisch verfahren, so hätte er die Bewußtseinsinhalte zergliedert und wäre dann auf die Empfindungen als die Elemente der Anschauung gekommen; daneben hätte er noch die räumliche und zeitliche Ordnung der Empfindungen, mit welch letzteren auch die numerischen Verhältnisse der Dinge gegeben werden, nennen müssen. Es ist nicht richtig, daß, wie Pestalozzi annimmt, alle Dinge Form, Zahl und Namen, die übrigen Eigenschaften aber nicht „mit anderen Gegenständen gemeinsam" haben; ein jeder Gegenstand hat vielmehr Sinnesqualitäten (Farbe, Helligkeit, Gewicht, Rauhe usw.), wenn auch die einzelnen Gegenstände darin verschieden sind. Die Form dagegen ist ein zusammengesetzter Vorgang, ein räumlicher Eindruck; die Zahl ist eine mehr oder weniger zusammengesetzte Zusammenfassung von Einheiten, deren jede wieder ein zusammengesetzter Eindruck ist; der Name endlich ist eine komplizierte Größe, die sich aus Gehör-, Tast- und Bewegungsempfindungen zusammensetzt. So wichtig aber nun auch das Benennen der Dinge zur Gewinnung klarer und bestimmter Anschauungen ist, so gehört es doch nicht mehr zur Anschauung, zur Sinneswahrnehmung selbst; es muß vielmehr als ein besonderer Vorgang betrachtet werden. Will man also zu einem richtigen Begriff der Anschauung gelangen, so muß man sie als Sinneswahrnehmung und nur als solche betrachten und als ihre Elemente die Empfindungsqualitäten und Empfindungsintensitäten ansehen, die man durch die Zergliederung der Bewußtseinsinhalte gewinnt; diese aber sind unter sich für das Zustandekommen der Anschauung und für ihren Inhalt unter sich gleichwertig. „Die psychologische Analyse der Anschauung muß daher zunächst nur dies im Auge haben, daß sie erstens Vollständigkeit in der Aufzählung der Elemente des Anschauungsinhaltes erzielt; daß sie zweitens die Teilprozesse des Anschauungsvorganges vollständig angibt, und daß sie drittens das Verhältnis dieser Prozesse, insbesondere die Art ihres Zusammenwirkens bei der Entwicklung der Anschauungen richtig bezeichnet" (Reiß a. a. O.). Wenn man zunächst den Prozeß der Sinneswahrnehmung ins Auge faßt und ihn zergliedert, so kommt man auf zwei völlig verschiedene Teilprozesse; es sind dies die perzeptiven und die apperzeptiven Vorgänge. Die perzeptiven Vorgänge sind durch die Natur der Reize, ihre Qualität und Intensität, bestimmt; als apperzeptive Vorgänge bezeichnet man die-

Digitized by Google

jenigen psychischen Prozesse, welche das Individuum aus seinem Seeleninhalt zu den Reizen resp. den aus ihnen hervorgehenden seelischen Vorgängen hinzubringt. Wir haben es also in erster Linie mit Empfindungsqualitäten und -Intensitäten zu tun; sie stehen in innigster Beziehung und Abhängigkeit von den Sinnesreizen, welche daher auch in Betracht gezogen werden müssen. Sodann müssen wir die räumlichen Elemente der Anschauung ins Auge fassen; hierbei kommen die Wahrnehmungen des Gesichts-, Tast- und Muskelsinns in Betracht, ja auch das Gehör spielt eine Rolle (Richtung und Entfernung). Endlich kommen die zeitlichen Elemente in Betracht; die Dauer, Aufeinanderfolge, Gleichzeitigkeit und Wiederkehr der Wahrnehmungen muß beachtet werden. Ferner muß das gegenseitige Verhalten der Empfindungselemente ins Auge gefaßt werden; denn die gleichzeitig ins Bewußtsein tretenden Empfindungen beeinflussen sich und gehen Verbindungen ein. Desgleichen beeinflussen sich die Empfindungen und die räumlich-zeitlichen Inhalte; teils verändern die Empfindungen die Raum- und Zeitinhalte (ein weißes Quadrat erscheint größer als ein schwarzes, das gleich groß ist), teils umgekehrt die Raum- und Zeitinhalte die Empfindungen. Bei den Apperzeptionsprozessen sind die Assoziations- und Reproduktionsvorgänge ins Auge zu fassen; sie leiten das Erkennen und Wiedererkennen ein. Daran schließt sich gewöhnlich die Reproduktion des Namens des betreffenden Eindrucks. Perzeption und (passive) Apperzeption wirken also beim Entstehen der Anschauung zusammen; es werden durch sie die Assimilation (Verschmelzung) und die Vergleichung und Unterscheidung eingeleitet. Treten alle diese Vorgänge unter die Herrschaft der Aufmerksamkeit, so tritt noch die willkürliche (aktive) Apperzeption hinzu; aus dem (unwillkürlichen) Anschauen wird das willkürliche (Beobachten), die absichtliche und planmäßige Beobachtung. Bei der letzteren wird eine das Anschauen in eine bestimmte Richtung leitende Vorstellung (Ziel, Motiv) von der Aufmerksamkeit festgehalten; „infolgedessen werden diejenigen Teile der Sinneseindrücke besonders für das Bewußtsein herausgehoben, betont (und bestimmen die sich anschließenden Reproduktionen), welche mit der fixierten Vorstellung in Zusammenhang stehen" (Reitz a. a. O.). Indem man dabei das Kind vermittelst Fragen und Aufforderungen veranlaßt, von der Fixation eines Punktes zum andern fortzuschreiten, entsteht das willkürliche, planmäßige Beobachten; dabei werden die Ergebnisse fortwährend mit unserem bisherigen Wissen in Beziehung gesetzt, wodurch das letztere berichtigt, umgestaltet oder vervollkommnet wird. Damit wird schon die logisch-begriffliche Verarbeitung des Anschauungsinhaltes eingeleitet; es liegt also hier der Ausgangspunkt der Bildung unserer Erfahrungsbegriffe. Je vollständiger und genauer der Anschauungsinhalt ist, desto vollständiger sind die Erfahrungsbegriffe, und desto schärfer unterscheiden sie sich voneinander. Es ist daher von großer Wichtigkeit, daß man das Kind allmählich vom Anschauen zum Beobachten hinüberleitet; denn die Vorstellungen, „welche das wahrnehmende oder beobachtende Subjekt wahrnehmen oder beobachten will" (Leitvorstellung, Ziel), „bestimmen zugleich diejenigen Teilinhalte der Wahrnehmungen, welchen sich die Aufmerksamkeit ausschließlich oder vorzugsweise zuwendet. Sie bestimmen daher dasjenige, was unter der unendlichen Fülle der Eindrücke in einem bestimmten Moment perzipiert wird, sie bestimmen die Auswahl unter den möglichen Wahrnehmungen. Von der Qualität und Deutlichkeit dieser Vorstellungen, von der Konzentration, mit der sie während der Wahrnehmung festgehalten werden, aber auch

Digitized by Google

von der Bereitschaft des Wahrnehmenden, sowie leitenden Vorstellungen wiederum durch die Natur des Wahrnehmungsinhaltes modifizieren zu lassen, hängt der Erfolg der Wahrnehmung ab. Von der zweckmäßigen Auswahl der leitenden Vorstellungen nach allgemeinen Gesichtspunkten hängt es im wesentlichen ab, daß die planlose Wahrnehmung zur planmäßigen Beobachtung vervollkommnet wird" (Reiz a. a. O.), daß sich das planlose Schauen zum bewußten und planmäßigen Beobachten erhebt. Das Kind muß aber auch lernen, die apperzeptionsfähigen Vorstellungen zurückzudrängen, damit durch sie nicht die Auffassung neuer Dinge und Zustände zuungunsten der Wirklichkeit beeinflußt wird; denn wenn die apperzeptionsfähigen Vorstellungen und Gefühle zu sehr im Vordergrunde stehen, ist die Gefahr vorhanden, daß neue Eindrücke übersehen oder falsch gedeutet werden. Bei dem reiferen Menschen treten an die Stelle der apperzipierenden Vorstellungen apperzipierende Begriffe; sie sind die Leitbegriffe, welche das bestimmte Wahrnehmen zur wissenschaftlichen Beobachtung erheben und durch die neuen Anschauungen wieder vervollkommnet werden. So verlangen wir von der Anschauung, daß der Gegenstand der Anschauung in ihr eine bestimmte Gestalt gewinnt, die fest umgrenzt und aus ihrer Umgebung hervorgehoben ist; wir verlangen aber auch von ihr, daß der Gegenstand in seinen einzelnen Teilen scharf erfaßt wird und diese wieder zu einem einheitlichen Ganzen verbunden werden. Zu ihrer Bildung ist eine planmäßige geistige Tätigkeit nötig, welche der planmäßigen Übung bedarf; sie geht dabei schon in die denkende Tätigkeit über. Denn indem wir die Teile der Anschauung aneinanderreihen, vergleichen wir sie miteinander; dieses Vergleichen und das darauf folgende Zusammenfassen sind aber denkende Tätigkeiten. „Durch die Anschauung lernen wir die Gegenstände nur kennen; die vergleichende Betrachtung aber gibt Erkenntnisse, zunächst des einzelnen Gegenstandes, dann aber bei weiterer Arbeit auch des Generellen" (Jahn, Die Anschauung, Pädagog. Stud. XX.). Mit diesem Generellen, mit diesen Allgemeinvorstellungen operiert nun das Kind; sie spielen bei der weiteren geistigen Entwicklung vermittelst der Assoziation und Apperzeption eine große Rolle. Decken sich die dabei entstehenden Anschauungen nicht mehr mit der Wirklichkeit, sind vielmehr Inhalt und Anordnung der Vorstellungen geändert, so haben wir die Phantasiegebilde; diese haben mit der Anschauung nichts mehr zu tun, da letztere der Wirklichkeit genau entsprechen muß. Die Phantasiegebilde sind um so lebendiger und wertvoller, je bestimmter und klarer die Anschauungen sind, auf welchen die Vorstellungen beruhen, mit denen die Phantasie arbeitet; deshalb muß ihr als grundlegender Faktor die größte Beachtung geschenkt werden. Daß aber die Anschauungen bei den verschiedenen Menschen verschieden sind und sein müssen, läßt sich aus den vorangegangenen Darlegungen leicht erklären; die verschiedenartige Beschaffenheit der Sinne, die Verschiedenheit des apperzipierenden Vorstellungskreises usw., das alles bedingt eine Verschiedenheit des Anschauungskreises. Die Anlage, die sich besonders in der Beschaffenheit der Sinne kundgibt, spielt besonders eine große Rolle; so prägen sich bei dem einen Kinde leichter die Gesichtsbilder, bei dem anderen leichter die Gehörbilder ein, weshalb man beim ersteren von einem visuellen, beim letzteren von einem auditiven Anschauungstypus redet. Die Kenntnis solcher Typen ist für den Lehrer besonders bedeutsam; leider sind aber zuverlässige Untersuchungen über die Anschauungstypen noch selten. Ebenso einflußreich sind aber auch die Assoziation und Apperzeption; das eine Kind assoziiert resp. apperzi-



Digitized by Google

piert mit einem Begriff den Gattungs-, das andere den Artbegriff, ein drittes stellt die Begriffe nebeneinander.

Die in den vorangegangenen Darlegungen vertretene Auffassung des Anschauungsbegriffs und des Wesens der Anschauung, wie sie insgemein von der großen Mehrzahl der modernen Psychologen anerkannt wird, kann man wohl als die des kritischen Realismus oder auch des Realismus bezeichnen; ihr gegenüber steht die des reinen Idealismus, wie sie von Dr. Walsemann („Die Anschauung") vertreten wird. Er versucht zunächst zu zeigen, „daß psychische Gebilde keineswegs ein verborgenes Etwas sind, welches in ein raumloses Zentrum oder in Nervenzellen eingeschlossen wäre, daß sie vielmehr in großer Zahl und in mannigfachster Ausprägung die jeweilige Außenwelt des Subjekts erfüllen, wo sie, nach erfolgter Setzung durch die Sinne, in aller Ruhe auch angeschaut werden können"; daraus folgert er, daß „jede sinnlich-räumliche Gegenständlichkeit ein psychisches Gebilde in vollkommener Ausprägung ist". Als charakteristische Merkmale desselben erscheinen ihm zunächst die Ausdehnung und die numerische Bestimmtheit; ferner ist eine bestimmte Qualität und Quantität des Lichtes bei dem psychischen Gebilde vorhanden (grau, schwarz, farbig usw.). Den extensiven Momenten des Gesichtssinnes (Ausdehnung) kommen die Produkte des Tastsinnes am nächsten; beide Sinne arbeiten daher in dieser Hinsicht zusammen. Lichtempfindungen haften daher immer an einem Raum, haben also immer räumliche Eigenschaften; sie haben immer eine mehr oder minder bestimmte Form oder zum mindesten eine Ausdehnung und einen Ort außerhalb unserer Augen. Daraus folgert nun Walsemann, daß irgendeine lebendige Energie vom Subjekte nach dem Sinnlichgegenständlichen im Raume hinstrahlen muß; „wie der objektive Kraftreiz durch die Ätherwellen in das Sinnesorgan übertragen wird, so kann das ausgelöste Bildphänomen nur durch eine Art von Strahlung seinen Weg in die Außenwelt finden." Bis hierher können wir Walsemann zustimmen; es stimmt das mit unserer Auffassung des psychischen Lebens (Pädagog. Jahresber. 1902, S. 32 ff.). Nach dieser Auffassung können die psychischen Organe für sich allein „die Erzeugung psychischer Gebilde noch nicht zum Abschluß bringen"; es muß nach dem Gesetz von der Erhaltung der Energie dem Subjekt ein aktiver Anteil an der Bildsetzung zugewiesen werden, so daß also bei dem Zustandekommen einer Anschauung (einer Rezeption) physische und psychische Energie zusammenwirken. Erinnerungsbildern, welche als psychische Gebilde ohne die Mitwirkung der Sinnesorgane zustande kommen, muß eine klar ausgeprägte Bildqualität mangeln; sie werden durch die psychische Energie in eine Raumsphäre hineinversetzt, „die bereits mit irgendwelchen sinnlichen Produkten dicht erfüllt ist" und können daher nur „flüchtig und schemenhaft zur Ausprägung kommen". Es ist auch leicht erklärlich, daß sich verschiedene Erinnerungsbilder bei der Bildsetzung gegenseitig hemmen oder bei überlegener Intensität der einen die andern aufgehoben werden müssen; die Enge des Bewußtseins läßt sich daraus auch erklären. Das Gesichtsbild, „welches mit dem ersten Auftreten des Eindruckes auf die Netzhaut sofort reflektorisch im Raume dasteht", ist ohne Zweifel die Grundlage einer jeden Anschauung; aber auch nicht mehr. Denn es wird schon vom Auge selbst vervollständigt; „Akkommodation und Augenbewegung sind die physiologischen Hilfsmittel, welche dem Sehenden zur Vervollkommnung der reflektorisch gesetzten Gesichtsbilder zur Verfügung stehen". Bei den letzteren sind es die durch die Bewegung des Augapfels und

Digitized by Google

der Linse entstehenden Bewegungsempfindungen (Muskelgefühle), welche zur Vervollständigung der Anschauung beitragen; dazu kommen aber noch die Tast- und Bewegungsempfindungen der Hand, von denen bei Walsemann gar keine Rede ist. Sein Gewährsmann Schopenhauer hat diese Beihilfe nicht übersehen; „der objektiven Anschauung," sagt er, „dienen eigentlich nur zwei Sinne: das Getast und das Gesicht; Getast und Gesicht haben zuvörderst jedes seine eigenen Vorteile, daher sie sich wechselseitig unterstützen. Ja, wenn wir das Wort Anschauung im weitesten Sinne fassen, so liefern auch Gehör, Geschmack und Geruch ihre Beiträge; es gibt keine vollständige Anschauung von Zucker ohne die Merkmale des Geschmacks. Wir sind aber vollständig mit Walsemann einverstanden, daß alle Sinne nur Data für die Anschauung liefern und keine klare Anschauung; es muß noch ein rein psychischer Faktor, die Aufmerksamkeit hinzukommen. Gewiß wirkt bei der Aufmerksamkeit die durch die Sinnesreize erzeugte seelische Energie mit, welche auf den Gegenstand der Anschauung „zurückstrahlt" und seine klare Auffassung zur Folge hat; aber dabei wirkt doch auch die Energie von im Seelenleben bereits vorhandenen Erinnerungsbildern, von Spuren früherer Empfindungen, was man im allgemeinen als Apperzeption bezeichnet. Die Wirkung dieser seelischen Energie, der Aufmerksamkeit, zeigt sich im Blick; in ihm „ist eine psychische Energie wirksam, welche die Ausprägung der Raumgebilde im ganzen wie in einzelnen Teilen wesentlich fördert". Aber wir sehen in dieser Auffassung gar keinen Widerspruch mit der von der physiologischen Psychologie vertretenen; denn die subjektiven psychischen Momente, aus denen die klare Anschauung hervorgeht, haben objektive physische zur Voraussetzung. Diese objektiven Momente müssen durch den richtigen Gebrauch der Sinne hervorgerufen werden; diesen richtigen Gebrauch aber müssen die Kinder in der Schule erst lernen. „Eine Mannigfaltigkeit von Grundrichtungen und Grundformen muß zunächst in den Verstand und erst durch Vermittlung desselben in das Auge und in die Hand der Kinder gebracht werden"; das ist aber ohne den richtigen und allseitigen Gebrauch der Sinne, ohne Sinnesübung nicht möglich, denn erst durch die Sinnesreize wird die Seelenenergie erzeugt. Wir können daher einen Gegensatz zwischen der Auffassung Walsemanns und der der modernen Psychologie nicht erblicken; der letzteren wie ihm mangelt im allgemeinen nur die konsequente Durchführung der Auffassung der Beziehungen zwischen dem Physischen und Psychischen. Die moderne Psychologie, soweit sie den physo-psychischen Parallelismus vertritt, faßt die Anschauung vom objektiven, vom realen, Walsemann vom subjektiven, vom idealen Standpunkte ins Auge. Die scheinbaren Widersprüche und Gegensätze schwinden, wenn man die Anschauung vom objektiv-subjektiven, vom real-idealen Standpunkte ins Auge faßt, wenn man den Sinnen und der Seele ihre Rechte zukommen läßt, die sie beanspruchen können. Die psychische Energie ist aus der physischen durch Umwandlung hervorgegangen; daher „erscheint die Seele als eine Macht, die sich in beständiger Aktivität befindet. Ihr Wesen verrät sich im allgemeinen als Kraft, im besonderen als eine Mannigfaltigkeit von Kraftvermögen; als ursprüngliches Kraftvermögen gibt sich dasjenige zu erkennen, welches auf Grund der Sinneseindrücke die Welt der Anschauungen hervorbringt. Die Gesamtheit dessen, was aus den nicht schulmäßig gebildeten Sinnen als Inhalt der Umgebung hervorgeht, heißt Naturanschauung; sie ermangelt sowohl der Vollkommenheit, als auch der Vollständigkeit der Ausprägung. In der Fähigkeit, alle



Digitized by Google

oder auch nur viele Einzelheiten der Naturanschauung gleichzeitig auszuprägen und ihnen auch im Zusammenhang einen möglichst hohen Grad der Vollkommenheit zu verschaffen, liegt eine nicht geringe Kunst, die man zweckmäßig als Anschauungskunst bezeichnen kann. Die Eindrücke allein reichen nicht hin, die Naturanschauung zur Anschauungskunst zu erheben; vielmehr ist die vollkommene Ausprägung der Anschauung wesentlich bedingt durch die Bestimmtheit ihrer verschiedenen Momente. Solange diese fehlt, steht die Anschauung dem Kinde als etwas ‚verwirrtes' Außensein vor Augen; es erblickt darin wohl ein vom Selbst unterschiedenes Etwas, kann sich aber über das Was und Wie noch nicht klar werden. Der Ausbau und die Festigung der Anschauungssphäre läßt sich nur auf dem Wege des Bestimmens erreichen; Bestimmungen sind rein psychische Daten, welche das Subjekt dem Angeschauten hinzufügt. Sie können offenbar nur aus der Anschauung hervorquellen; denn andere Inhalte sind dem Bewußtsein ursprünglich nicht gegeben." Hier haben wir ja alles, was wir wünschen, nur die bekannten Ausdrücke nicht; denn was hier Walsemann beschreibt, nennt man in der Psychologie gewöhnlich Apperzeption. Auf der psychischen Energie und der Apperzeption beruht eben die Selbstanschauung; diese aber gehen aus den Sinneseindrücken hervor, namentlich aus den Gesichts-, Tast- und Muskel- resp. Bewegungsempfindungen. Auch das Zahlmoment der Anschauung „ist ein sinnenfälliges Faktum, welches dem Anschauungsgegenstande Bestimmungen einfügt, die seine Existenz als ‚Gegenstand' erst bewirken bezw. modifizieren"; es ist also eine Bestimmtheit der Anschauung „und als solche noch nicht die Zahl an sich, sondern erst Bedingung der Zahlsetzung". Wir müssen also, das geht aus allen diesen Erörterungen hervor, die mehr passive Anschauung zur aktiven erheben; wir müssen eine Anschauungskunst schaffen, die „in der engen und stetigen Verbindung des Erkennens mit der Übungsarbeit und in der planmäßigen Befestigung und Erweiterung der Erkenntnis durch dieselbe" besteht, also das anschauliche Erkennen ist. Daher können wir uns vollständig Walsemann anschließen, wenn er zum Schlusse behauptet, „daß es ‚die anschauliche Welt da draußen' selbst ist, deren ‚Gegenstände' erzeugt, bestimmt, geklärt und befestigt werden müssen, welche Arbeit nicht bloß durch die Sinne, sondern wesentlich mit durch den Verstand zu leisten ist; nimmt man den Aufbau jeder Anschauung teils aus sensualen, teils aus intellektualen Bestandteilen hinzu, so wird der Weg der Anschauungsbildung auch insofern klar, als sich eine Mehrheit gesonderter Unterrichtsgänge ergibt, deren jeder die Schulung in einem bestimmten Momente zu begreifen hat". Aber wir nennen diese Weltauffassung keine idealistische im Sinne von Berkeley, Fichte u. a., sondern eine realidealistische oder die kritisch-realistische.

Eine sehr wichtige Rolle spielt bei der Anschauung die Apperzeption; auch dieser Begriff ist noch ein Gegenstand des Streites. Leibniz hat ihn zum erstenmal in der Philosophie angewandt; Wundt ist der Hauptvertreter der Apperzeptionstheorie in der modernen Psychologie, mit dem sich die Gegner dieser Theorie in erster Linie daher auseinandersetzen müssen. Man bezeichnet Wundts Psychologie geradezu als Apperzeptionspsychologie, weil er die Apperzeption in den Mittelpunkt derselben stellt und alle rein psychischen Erscheinungen auf sie zurückzuführen sucht; in ihr sucht er die Begründung der Einheit des Seelenlebens, sowohl im Denken, als im Fühlen und Wollen. Sie ist für ihn aber wieder nur eine Art der Willenstätigkeit, weshalb man seine Psycho-

Digitized by Google

logie auch als Voluntarismus bezeichnet. Hierdurch tritt Wundt in scharfen Gegensatz zur assoziativen Psychologie, die sich im Anschluß an Hume in England weiter ausgebildet, aber auch in Deutschland ihre Vertreter gefunden hatte; nach dieser geht die Verbindung der Vorstellungen durch Assoziation vor sich, welche als ein mechanischer, passiver Vorgang erscheint. „Assoziation heißt in der Sprache der Psychologie die Vergesellschaftung oder Verbindung von Vorstellungen oder Bewußtseinselementen überhaupt nach bestimmten, den Assoziationsgesetzen" (Dr. Eisler, Wörterbuch der philos. Begriffe). Der eigentliche Begründer der Assoziationslehre ist Locke; Bain bestimmte Ähnlichkeit und Berührung als Assoziationsgesetze, nach denen sich auch bei Ziehen alle Verbindungen der Vorstellungen vollziehen. Wundt nimmt dagegen neben der Assoziation noch die auf der Willenstätigkeit beruhende Apperzeption als Grund der Verbindung der Vorstellungen an, welche als ein aktiver Vorgang erscheint; „die apperzeptiven Verbindungen setzen die Assoziation voraus. Die durch assoziative Verschmelzungen aus Vorstellungen und Gefühlen zusammengesetzten Gebilde, neben ihnen die Assimilationen und Komplikationen, endlich die durch diese vorbereiteten sukzessiven Erinnerungsassoziationen sind es, die mit den einfachen Aufmerksamkeitsvorgängen zusammenwirkend die Grundlagen der apperzeptiven Verbindungen bilden. Der nächste Unterschied dieser von den Assoziationen, an die sie als Verbindungen höherer Stufe sich anschließen, besteht darin, daß bei ihnen die Apperzeption eine aktive ist, daß sie also subjektiv durch ein den Vorgang begleitendes Tätigkeitsgefühl ausgezeichnet und daß sie objektiv nicht eindeutig durch eine assoziativ gehobene Vorstellung, sondern durch die gesamte vorausgegangene Entwicklung des Bewußtseins bestimmt ist. Dadurch gewinnt sie den Charakter eines Willensvorganges, dessen Motive die einzelnen disponiblen Assoziationen sind, und dessen Effekt darin besteht, daß diejenigen Assoziationen wirklich eintreten, die den herrschenden Motiven des ganzen Vorgangs entsprechen. Indem so die Apperzeption bestimmte Assoziationen bald in der Totalität ihrer Teile, bald nur einzelne unter diesen in den Blickpunkt des Bewußtseins hebt, ist sie teils verbindende, teils zerlegende Funktion. Beidemal ist sie aber zugleich beziehende Funktion, und in dem letzteren Merkmal besteht vor allem ihr charakteristischer Unterschied von der bloßen Assoziation; als verbindende Apperzeption setzt sie die verbundenen, als zerlegende die aus dem zuerst apperzipierten Ganzen ausgeschiedenen Teile in wechselseitige Beziehung zueinander" (Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie, 3. Bd., 5. Aufl., 1903) und bildet so Ganze, die den Charakter von einheitlichen Vorstellungen besitzen. Der Apperzeptionsbegriff war von Leibniz in die Philosophie eingeführt, von Kant, Herbart u. a. aber wesentlich umgebildet und auch von Wundt eigenartig aufgefaßt worden. Nach Wundts Auffassung treten die Vorstellungen (Wahrnehmungen) beim Eintritt ins Bewußtsein erst ins Blickfeld desselben (Perzeption) und dann in den Blickpunkt desselben (Apperzeption); der letztere Vorgang unterscheidet sich von dem ersteren durch den hohen Grad der Deutlichkeit und das ihn begleitende Gefühl der Tätigkeit aus, welches man als Aufmerksamkeit bezeichnet und wodurch er als Willenstätigkeit erscheint. Die Apperzeption zerfällt aber nach Wundt wieder in zwei Gruppen, in die passive und die aktive; bei der ersteren tritt die Willenstätigkeit weniger hervor (Assoziation) als bei der letzteren, weil bei der ersteren die Intensität der Vorstellung die Apperzeption ohne weiteres bewirkt, dagegen bei der letzteren das ganze im Blickpunkt des Bewußt-

Digitized by Google

seins sich befindliche Vorstellungsleben sich beteiligt. Je mehr die Vorstellungen mit Gefühlen verbunden sind, desto mehr tritt die Apperzeption als aktive auf; hier wirkt auch die physische Energie in den bei der Entstehung der betreffenden Vorstellungen beteiligten Sinnesorganen, namentlich die Muskelempfindungen, mit, wodurch eben die Tätigkeitsgefühle entstehen. Wundts Apperzeptionstheorie ist vielfach der Kritik unterzogen worden; besonders Münsterberg, Ziehen und Jodl sind ihr scharf entgegengetreten. „Durch die vielfältige historische Wandlung," sagt Münsterberg (Grundzüge der Psychologie), „die der Apperzeptionsbegriff durchgemacht hat, haben sich in ihm in ganz besonderem Maße teleologische und kausale Faktoren fast untrennbar verwebt, und wenn wir nicht konsequent entweder zum Kantischen oder zum Herbartischen Gebrauch des Wortes zurückgehen, so wird die Gefahr nahe liegen, daß durch seine Verwendung zwei ganz getrennte wissenschaftliche Betrachtungsweisen ohne Grenzscheide ineinander fließen." Ziehen (Leitfaden der physiologischen Psychologie) behauptet, Wundt führe alle psychischen Erscheinungen, die er vom Standpunkte der physiologischen Psychologie nicht erklären könne, auf die Apperzeption zurück. Jodl (Lehrbuch der Psychologie) bestreitet, daß man mit Wundt Aufmerksamkeit und Apperzeption als identisch betrachten könne; es dürfte sich daher empfehlen, auf die ursprüngliche Bedeutung des Wortes zurückzugehen, wonach Apperzeption derjenige Prozeß ist, „durch welchen ein gegebenes Bewußtsein neue Elemente in sich aufnimmt oder aufzunehmen strebt". Auch Groos bezeichnet als Apperzeption „die Art und Weise, wie ein neuer Inhalt im Bewußtsein aufgenommen und angeeignet wird" (Das Seelenleben des Kindes); es findet also dabei eine Verwachsung reproduktiver Faktoren mit dem Gegebenen statt. Wir sehen die Ursache der Unklarheit in der Fassung des Apperzeptionsbegriffes und die sich daraus ergebenden Widersprüche auch und namentlich bei Wundt im strengen Festhalten am psychophysischen Parallelismus; dieser widerspricht auch seiner voluntaristischen Psychologie, wonach jedes physische Atom eine Triebanlage, also psychische Energie besitzt. Wundts „Apperzeptionstheorie ist nicht fehlerlos; durch die Assoziationstheorie aber kann sie nicht ersetzt werden" (Dr. Szczurat, Wundts Apperzeptionstheorie). Es ist nach Lange (Über Apperzeption) ein Fehler, wenn Wundt, wie Kant, die Apperzeption auf die Einheit des Selbstbewußtseins zurückführt und dies unabhängig von dem Vorstellungsinhalte macht; es ist ebenso ein Fehler, wenn Wundt Apperzeption nur als eine Willenstätigkeit betrachtet. Denn der Vorstellungsinhalt ist ohne Zweifel an der Apperzeption beteiligt; es können aber auch ohne und gegen unser Wollen Vorstellungen apperzipiert werden, namentlich gilt dies für die passive Apperzeption. Es ist auch ein Fehler, wenn die Willenstätigkeit zur Grundlage des ganzen Seelenlebens gemacht wird, denn das stimmt nicht mit den Tatsachen überein; es rächt sich auch hier wieder die Nichtberücksichtigung der psychischen Energie, wodurch Wundt genötigt wird, dem Willen und durch ihn der Apperzeption Funktionen zuzuschreiben, die ihnen nicht zukommen.

Man kommt über alle Widersprüche und Schwierigkeiten in der diesbezüglichen Auffassung des Seelenlebens hinweg, wenn man die Seelentätigkeit als psychische Energie auffaßt, welche durch Umwandlung der physischen Energie entstanden ist. Die Perzeption ist dann der Übergang des Reizes in psychische Energie; trifft er hier mit der psychischen Energie anderer, gleichzeitig oder nacheinander umgewandelter Reize zusammen, so geht eine Assoziation vor sich, die man auch als passive Apperzeption

Digitized by Google

bezeichnen kann; treten endlich reproduzierte Vorstellungen hinzu, so haben wir eine Apperzeption resp. aktive Apperzeption. Die Ausdrücke passive und aktive sollte man aber nicht anwenden; denn die Seele ist als psychische Energie an sich aktiv. Schon bei der Perzeption, wo physische Energie (Reize) in psychische Energie (Empfindungen) umgesetzt wird, darf man von keinem passiven Verhalten reden; noch weniger darf man es bei der Assoziation, wo verschiedene Empfindungen miteinander verschmelzen. Hier macht sich die Aktivität des Seelenlebens insofern geltend, als sie sich entweder nach dem Ursprung des Reizes, dem Objekt, wendet (Wahrnehmung) oder nach dem eigenen Leben, dem Wirkungsplatz des Reizes, dem Subjekt (Gefühl); diese Aktivität ist der niederste Grad der Aufmerksamkeit (passive, unwillkürliche Aufmerksamkeit). Damit stimmt vollständig überein, was Lange (Über Apperzeption) sagt: „Was die Seele bisher in ähnlicher Richtung erlebt, gefühlt, gelernt und erworben, mit dessen Hilfe erfaßt sie die Dinge der Außenwelt"; was hier Seele genannt wird, ist die Gesamtheit der psychischen Energie. Diese psychische Energie wächst natürlich mit der Entwicklung des Seelenlebens; je mehr diese aber fortschreitet, desto mehr tritt die Perzeption hinter der Apperzeption zurück, womit nicht ausgeschlossen ist, daß es Perzeptionen gibt, die überhaupt nicht oder erst viel später apperzipiert werden, weil die psychische Energie anderweitig in Anspruch genommen, die Aufmerksamkeit abgelenkt ist. Je mehr die psychische Energie (die Aufmerksamkeit) einer neuen Perzeption resp. einem neuen Reiz oder einer neuen Vorstellung zugewendet resp. je weniger sie von anderen Reizen oder Vorstellungen in Anspruch genommen und dadurch abgelenkt ist, desto leichter und sicherer ist die Apperzeption; das ist ganz besonders der Fall, wenn vor dem Eintritt des neuen Reizes oder der neuen Vorstellung die verwandten, reproduzierbaren Vorstellungen in geeigneter Weise ins Bewußtsein gerufen, zur vollen Energie gebracht werden. Je mehr dabei sich die Energie dem inneren Vorgang zuwendet, sich also aufs Subjekt bezieht, desto stärker sind die die Apperzeption begleitenden Gefühle, und desto stärker werden die neuen Seelengebilde festgehalten; den Gesamtzustand dieses Gemütszustandes bezeichnet man als Interesse. Dieses Interesse drückt den Wert der Apperzeption für das Subjekt aus; es ist mit einer starken Energie (Trieb) verbunden und ruft infolgedessen das Begehren hervor, aus dem eine Willensregung hervorgeht, die sich auf die zu apperzipierenden Vorstellungen bezieht (aktive Apperzeption). Dadurch wird auch die physische Energie beeinflußt; die Sinne werden geschärft, die Wahrnehmungen derselben werden ergänzt, berichtigt und vervollständigt. Wenn man alles dies ins Auge faßt, so wird man mit Lange (Über Apperzeption) sagen: „Apperzeption ist diejenige seelische Tätigkeit, durch welche wir einen Bewußtseinsinhalt mittelst verwandter Vorstellungen in den Zusammenhang unseres geistigen Lebens und Besitzes aufnehmen"; oder wir können noch besser sagen: „Apperzeption ist diejenige Äußerung der älteren psychischen Energieformen, durch welche dieselbe sich mit ähnlichen oder zeitlich oder räumlich zusammentreffenden neuen Energieformen vereinigen." Je länger dieser Tätigkeit des Seelenlebens Zeit gelassen wird, je stärker die apperzipierenden Vorstellungen (Energieformen) sind, desto gründlicher und sicherer vollzieht sie sich; sie bereitet die Denktätigkeit vor und geht oft in dieselbe über. Schon bei der Bildung von Anschauungen ist sie tätig; denn diese ist eine Synthesis von sinnlichen Wahrnehmungen und Vorstellungen, die unter der Form des Raumes oder der Zeit erscheint. Durch die zerlegende (zer-

Digitized by Google

gliedernde) Apperzeption werden Teile aus der Gesamtvorstellung ausgesondert und zueinander in Beziehung gesetzt; „solche in mehr oder minder mannigfaltige Gedankenbeziehungen gebrachte Vorstellungen bezeichnen wir als Begriffe“ (Wundt a. a. O.). Denn bei diesem in Beziehungsetzen der Vorstellungen resp. Anschauungen verschmilzt das Gleiche im Inhalte und erhält infolgedessen seine Energie ein Übergewicht über die des Ungleichartigen; es apperzipiert infolgedessen wieder leichter, wodurch die Begriffe nach Inhalt und Form erweitert werden. Ebenso aber können durch die Apperzeption auch Verbindungen hergestellt werden, die nicht der Wirklichkeit entsprechen, wenn die lebendigen alten Vorstellungen nicht zu den neuen in verwandtschaftlicher Beziehung stehen; hierauf beruht die Illusion, welche man auch als Produkt der Phantasie betrachtet. Ohne unser Zutun ist die Phantasie bei den Anschauungen in der Form von Assoziationen immer tätig; sie bildet aus ihnen neue und bereitet auch dadurch das Denken vor, das sie so einer kritischen Prüfung unterzieht, wodurch aus den empirischen und phantasiemäßigen die logischen Anschauungen werden, welche zu den Begriffen (Ideen, Idealen) führen. Die Apperzeption ist ebenso wie die Assoziation von den Gesetzen der Gewohnheit abhängig; es gibt „keinerlei Erlebnis und vor allem keinerlei Wahrnehmung, deren Gesamtcharakter nicht durch die Nachwirkung früherer Erfahrungen beeinflußt wäre, und da diese früheren Erfahrungen bei verschiedenen Individuen verschieden sind, so kann man, das Sprichwort variierend, behaupten: ‚Wenn zwei dasselbe sehen, so sehen sie nicht dasselbe‘.“ Je richtiger aber die Apperzeption geleitet wird, je vollkommener dies Vorstellungsleben ausgebildet ist, desto sicherer verläuft auch die Apperzeption; desto mehr wird dieselbe in die Wege geleitet, daß sie von den neuen Reizen und Vorstellungen nur die wesentlichen und verwandten auswählt und mit ihnen Denkformen gestaltet oder Phantasiegebilde, welche die letzteren einkleiden. So entstehen Urteile und Begriffe, Ideen und Ideale, welche wieder apperzipierend wirken und so das geistige Leben auf immer höhere Stufen heben; daß auch das Wollen und Handeln davon beeinflußt wird, ist selbstverständlich. Während das sogenannte unwillkürliche Interesse zu einem beträchtlichen Teile von den angeborenen Trieben und Instinkten abhängt, die nicht zu allen Zeiten des Lebens gleich regsam sind, ist das willkürliche von den apperzeptionsfähigen Vorstellungen und Gefühlen abhängig. Mit der Apperzeption hängt auch das Wiedererkennen zusammen; denn durch die umfassendere Verwachsung mit Rückständen früherer Erfahrungen in der Apperzeption macht das Bekannte einen anderen Gesamteindruck auf das Bewußtsein, als das Unbekannte. Hier spielen auch Gefühlserlebnisse eine große Rolle; damit hängt auch zum größten Teil die leichte Erfassung der Formen zusammen. Die Illusion ist eine objektiv unrichtige, d. h. der Nachprüfung nicht standhaltende Apperzeption; beruht dieselbe nicht auf der Apperzeption sensorischer, sondern auf der reproduktiver Daten, so hat man eine Halluzination. Beim spielenden Kinde spielt die bewußte Selbsttäuschung eine große Rolle; beim Erwachsenen tritt sie im ästhetischen Genießen auf. „Der Halluzination ist das Anhören und Lesen von Märchen und anderen Erzählungen analog“ (Groos a. a. O.); beim Spielen dagegen herrscht beim Kinde die Illusion vor.

Besondere Beobachtung schenkt man in neuerer Zeit den Erinnerungstäuschungen; sie haben sowohl für den Juristen, wie für den Pädagogen besondere Bedeutung, da sowohl im Gerichtsverfahren als im Unterrichte irrtümliche Aussagen eine große Rolle spielen. Es ist die Suggestion,

Digitized by Google

welche hier ihren Einfluß ausübt; sie besteht darin, daß Vorstellungen erregt werden, welche ihnen nicht entsprechende Wirkungen haben, weil die im gewöhnlichen Bewußtseinszustande sich einfindenden Gegenvorstellungen nicht zur Geltung kommen. Hierauf beruht es, daß man durch die Art und Weise der Fragestellung einen Einfluß auf die Antworten ausüben kann; es können nämlich unter Umständen Erinnerungstäuschungen hervorgerufen werden, die bei einer anderen Fragestellung unterblieben wären.

Die ersten Denkgebilde besitzen beim Kinde rein psychologischen Charakter und entbehren jeder logischen Form; es sind Gebilde der Assoziation und Apperzeption. Das Logische tritt zuerst als Urteilsakt auf; auch der Begriff tritt in einem solchen auf. Klare Begriffe entstehen erst durch Definitionen; diese aber setzen Urteilsakte voraus. Daher sind kindliche Definitionen noch im reiferen Alter noch von großer Unsicherheit; von klaren Begriffen kann infolgedessen auch noch keine Rede sein. Die kindlichen Begriffsbestimmungen sind tatsächlich nur Beschreibungen von Beispielen; in den letzteren ist ein Mittel gegeben, sich und anderen ohne bewußtes Herausheben der Merkmale zu einem Urteile zu verhelfen. Die Bewegungen, Tätigkeiten und Zweckbestimmungen der Dinge erregen ganz besonders die Aufmerksamkeit und damit das Interesse des Kindes; von da an geht es zu der Hervorhebung anderer Merkmale über, die ihm nicht so leicht einfallen. In den Worten der Sprache erhalten die Begriffe sinnliche Symbole; der Begriff ist demnach die Bedeutung des Wortes. Klare Begriffe sind ohne die Sprache oder ähnliche Symbole für Vorstellungen kaum möglich; die Klarheit besteht darin, daß die herausgehobenen Merkmale als System von Eigentümlichkeiten bewußt werden; sie wird also durch die Definition erreicht, die auf eine Reihe von Urteilsakten beruht und daher beim Kinde erst allmählich erscheint. Denn „Urteile, die etwas dem klaren Begriff Entsprechendes voraussetzen, setzen eben damit andere Urteile voraus und sind daher nicht ursprünglich" (Groos a. a. O.); in sehr zahlreichen Fällen sind sogar die ersten Mitteilungen des Kindes nicht als Urteile aufzufassen, sondern nur als Assoziationen. Diese wie auch Urteile aber übernimmt das Kind zum größten Teil von seinen Erziehern im weitesten Sinne des Wortes; es prägt sich dieselben ein und reproduziert sie. Erst allmählich erkennt das Kind ein übernommenes Urteil aus eigener Entscheidung als richtig; hierzu kommt es durch das Hinwenden der Aufmerksamkeit auf das Urteil oder das Aufsuchen der Wahrheitsgründe. „Das, was die Logik unter Schlüssen versteht, nämlich die bewußte Gewinnung eines Urteils aus anderen Urteilen, kommt bei dem Kinde in Hinsicht auf den Analogieschluß, Induktionsschluß und Syllogismus in der Regel nur als Beweisversuch vor; diejenigen Folgerungen, die wir außerdem als Schlüsse bezeichnen — und sie bilden die Mehrzahl! — entspringen gewöhnlich nicht logischen, sondern alogischen Voraussetzungen" (Groos a. a. O.).

Zu den am meisten umstrittenen Gebieten der modernen Psychologie gehört ohne Zweifel die Gefühlslehre; der Streit dreht sich hier sowohl um die Natur der Gefühle, als um die Zahl der Gefühlsqualitäten. Sehr häufig verwechselt man noch „fühlen" mit „empfinden" und „Gefühl" mit „Empfindung"; nur faßt man fühlen sinnlicher und empfinden geistiger auf. Ein Hauptgrund der Schwierigkeiten bei den Darstellungen der Gefühlslehre liegt offenbar in der ungenauen Begriffsbestimmung; hier muß zunächst Klarheit verschafft werden, wenn man zu einheitlichen Ergebnissen kommen will. Wundt schreibt (Grundriß der

Digitized by Google

Psychologie, 5. Aufl., 1903): „Der Tatsache, daß die unmittelbare Erfahrung zwei Faktoren enthält, einen objektiven Erfahrungsinhalt und das erfahrende Subjekt, entsprechen zwei Arten psychischer Elemente. . . . Die Elemente des objektiven Erfahrungsinhaltes bezeichnen wir als Empfindungselemente oder schlechthin als Empfindungen. Die subjektiven Elemente bezeichnen wir als Gefühlselemente oder einfache Gefühle." Demnach wäre die Beziehung des Erlebnisses aufs Subjekt das Kriterium des Gefühls; aber offenbar sind doch die Empfindungen auch Erlebnisse des Subjekts. „Auf das Ich beziehen wir, und das muß ich besonders bemerken, nicht bloß das Fühlen, sondern auch das Wahrnehmen, das Denken, das Wollen, kurz alle Bewußtseinszustände; das Ich scheint mir nichts anderes zu bedeuten, als die Beziehung aller psychischen Erscheinungen auf eine und dieselbe Person" (Dr. J. Orth, Gefühl und Bewußtseinslage). Dieses Ich entwickelt sich aber erst allmählich im Kinde; erst allmählich lernt es sich von der Außenwelt als Ich unterscheiden. Es dürfte daher für die genaue Begriffsbestimmung von Empfindung und Gefühl besser sein, wenn man das Gefühl nicht der Empfindung, sondern der Wahrnehmung gegenüberstellen würde; in der Empfindung sind beide demnach nicht voneinander geschieden. Die Empfindungsinhalte, welche man als Wahrnehmungen bezeichnet, legen wir den Dingen der Außenwelt, den Objekten, als Eigenschaften bei; bei den Gefühlen ist das nicht der Fall, sie bezieht man vielmehr nur und unmittelbar aufs Subjekt. Sie treten allerdings „kaum rein auf, sondern wohl immer im Zusammenhange mit peripher- oder zentralerregten Empfindungen; sofern nun diese zu lokalisieren sind, sind es auch die damit verbundenen Gefühle" (Orth, a. a. O.). Das Gefühl äußert sich in Lust und Unlust; ein anderes Kriterium, das allen wissenschaftlichen Anforderungen entspricht, gibt es zurzeit nicht. Die Wahrnehmung an sich hat dieses Kriterium nicht; sie ist gleichgültig, wenn sie nicht mit Gefühlen verbunden ist, was allerdings oft der Fall ist, da beide aus Empfindungen hervorgehen. Besteht diese Verbindung zwischen Gefühl und Wahrnehmung resp. Vorstellung längere Zeit, so bezeichnen wir diesen Zustand als Stimmung, Gemütsstimmung; einen raschen Wechsel darin bezeichnet man als Affekt. Die Empfindung darf also nicht mit der Wahrnehmung verwechselt werden; sie ist das erste Umwandlungsprodukt der physischen in psychische Energie und an sich noch nicht Gegenstand des vollen Bewußtseins. So wie sie anfängt, Gegenstand des Bewußtseins zu werden, nimmt man an ihr Qualität, Intensität und Gefühlston wahr, worin eben das Bewußtwerden besteht; dann scheidet sie sich aber auch schon in Wahrnehmung und Gefühl. So tritt das Gefühl ebenso wie die Wahrnehmung als selbständiger Bewußtseinsvorgang auf; es kann fortbestehen, wenn die Empfindungen, aus denen es hervorgegangen ist, längst verschwunden sind. Dem widerspricht es nicht, daß die Gefühle meistens mit Vorstellungen in Verbindung stehen; sie haben ja dieselbe Quelle, die Empfindung. „Diese Auffassung paßt auch ganz gut zu der Vermutung, daß Empfindung und Gefühl Funktionen eines und desselben nervösen Organs sind, nur daß für das Gefühl die Reizschwelle höher liegt, als für die Empfindungen" (Dr. Orth a. a. O.), d. h., wenn man statt Empfindung Wahrnehmung setzt. Je nachdem die Gefühlsenergie, die sich aus der Empfindungsenergie entwickelt und selbständig als Gefühl auftritt, stärker oder schwächer ist, nimmt sie einen aktiven oder passiven Charakter an; hier zeigt sich noch deutlich der Zusammenhang mit der physischen Energie vermittelst der Empfindungen, ander-

Digitized by Google

seits aber wirkt hierbei der ganze Bewußtseinszustand mit, mit dem die Gefühlsenergie als Erzeugnis der Empfindung zusammenhängt. Es sind demnach physische und psychische Elemente, die in dem Gefühl zum Ausdruck kommen; bei seiner wissenschaftlichen Untersuchung müssen beide beachtet und daher das Experiment mit der Selbstbeobachtung verbunden werden.

Eine vorzügliche Darstellung der Psychologie der Gefühle liefert Prof. Ribot, der zu den bekanntesten und hervorragendsten Psychologen der Gegenwart gehört; wir besitzen wohl kein Werk, das so reichliches, von allen philosophischen Theorien unabhängiges Tatsachenmaterial enthält, als das von Ribot. Daß das Gefühlsleben von den Psychologen überhaupt so wenig bearbeitet worden ist, läßt sich aus dem Umstande erklären, daß die Bearbeitung große Schwierigkeiten bietet; die Selbstbeobachtung läßt den Forscher hier ganz im Stiche, und das Experiment hat auch noch wenig Material geboten. Dazu kommt noch, daß die Psychologen in Deutschland noch sehr viel mit philosophischen Theorien zu kämpfen haben, welche die klare Erfassung der Tatsachen sehr erschweren. Im ganzen gibt es zwei entgegengesetzte Auffassungen über die Gefühle; nach der einen, die wir bei Herbart u. a. finden, sind sie Begleiterscheinungen des Vorstellungslebens (intellektualistische Auffassung), nach der anderen, die von Ribot, Bain, Spencer u. a. vertreten wird, sind es selbständige Erscheinungen, welche mit den physiologischen Lebensprozessen zusammenhängen (physiologische Auffassung). Wenn die letztere Auffassung auch von deutschen Psychologen nicht ganz abgewiesen wird, so ist sie meistens doch noch getrübt und verdunkelt durch die intellektualistische Auffassung; die physiologische aber hat wohl am meisten Aussicht, uns Klarheit über das Gefühlsleben zu verschaffen. Wie Wundt, so geht auch Ribot von der Tatsache aus, daß alle Zustände, welche dem Gefühlsleben angehören, eine objektive (äußere) und eine subjektive (innere) Seite haben; der ersteren entsprechen die motorischen Bewegungen, der anderen die Gefühle. In der Bewegung macht sich aber nicht nur die Wahrnehmung geltend, sondern auch das Gefühl; ja durch die Bewegung tritt, abgesehen von dem auf die Wahrnehmung gerichteten Teil, auch das Gefühl in die Erscheinung, und zwar teils verbunden mit, teils getrennt von der Wahrnehmung. Es ist dies die Tendenz (die Neigung, der Trieb, das Streben) nach Umsetzung der psychischen Energie, die durch den Reiz aus der physischen entstanden ist, in physische; die angenehmen und unangenehmen Zustände im Organismus (im Innern) sind nur Begleiterscheinungen, Wirkungen, Merkmale und Anzeichen der Tendenz. In der ersten Periode sind physische und psychische Energie noch völlig verschmolzen; es ist der Zustand, wo der Reiz in Empfindung umgesetzt wird, die wieder durch Reflexbewegung sich äußert. Die letztere tritt entweder als Anziehung oder als Abstoßung auf und dient der Selbsterhaltung. Weiterhin geht aus der Empfindung einerseits die Wahrnehmung, anderseits das Gefühl hervor; beide stehen aber in der Regel in der innigsten Beziehung zueinander. Anfangs herrscht in der Empfindung der Gefühlston vor; das Kind hat vor und mehrere Wochen nach der Geburt nur ein Gefühlsleben, das seine Ursachen in dem physischen Leben des Kindes hat. Auch dieses Gefühlsleben, das selbständig und auch mit der Wahrnehmung verbunden sein kann, dient der Selbsterhaltung; es äußert sich als Furcht, Zorn, Zuneigung, Selbstgefühl und geschlechtliche Gemütsbewegungen. In der weiteren Entwicklung treten Gefühlsformen auf, welche durch reproduzierte Vorstellungen,

Digitized by Google

Phantasie- und Denkgebilde wachgerufen werden; die Entwicklung dieser Gefühlsformen ist also von der geistigen Entwicklung vollständig abhängig. Hier machen sich die Einflüsse der Umgebung, die Nachahmung, Überlieferung und Erziehung besonders geltend; hier tritt auch deutlich die innige Beziehung des Willenslebens zum Gefühls- und Denkleben hervor.

Die Soziologie ist noch in der vollen Entwicklung begriffen; es ist daher leicht begreiflich, daß es bis jetzt einen allgemein anerkannten Begriff, von dem, was Soziologie ist, nicht gibt. Geht man von der am meisten vertretenen Ansicht aus, daß Soziologie die Lehre vom Menschen als Gesellschaftswesen ist, so handelt es sich zunächst um die Entwicklung der verschiedenen Gesellschaftsformen und ihrer Eigenart (Stamm, Volk, Nation, Staat usw.), sodann um die verschiedenen gesellschaftlichen Arbeiten des Menschen und ihre Zwecke (Sprache, Religion, Wissenschaft, Kunst, Sittlichkeit usw.) und endlich um die Zusammenstellung der Ergebnisse dieser Arbeit im Zusammenhange (Gesamtansicht der menschlichen Kulturentwicklung); sie sucht also die Faktoren auf, welche an dem Zustandekommen der sozialen Gebilde, der menschlichen Gesellschaften und an den Veränderungen, an der Entwicklung derselben beteiligt sind, und will sie in ihrem Zusammenhang verständlich machen. Sie baut sich auf die Tatsachen auf, welche ihr die einzelnen Sozialwissenschaften (Geschichte, Volkswirtschaftslehre, Religions- und Sprachwissenschaft usw.) liefern; sie steht auch in Beziehung zur Anthropogeographie und Biologie und bedarf zu ihrer wissenschaftlichen Gestaltung der Psychologie. „Da aber die Tatsachen der Soziologie nur durch die Wechselwirkung vieler Seelen ins Leben treten, da aus der Vereinigung psychischer Faktoren Resultate entspringen, die das isolierte Einzelwesen nimmermehr zutage fördern konnte, da endlich die geistigen Gebilde, mit denen es die Soziologie zu tun hat, eine gewisse Objektivität und Konstanz besitzen, die sie der Beobachtung und Analogie in ganz anderer Weise fähig macht, als die flüchtigen Vorgänge im Einzelbewußtsein es erlauben, muß die Psychologie, um die es sich bei der soziologischen Erkenntnis handelt, vorherrschend die Sozial- oder Völkerpsychologie sein" (Eisler, Soziologie). Die Sozialpsychologie hat die Entstehung des Gesamtbewußtseins und der sozialen Gebilde zu untersuchen und zu begründen; sie hat auch zu zeigen, wie der einzelne von der Gesamtheit und die Gesamtheit von dem einzelnen abhängig ist. Die Soziologie sucht auf Grund der kausal verbundenen Tatsachen aber auch zur Feststellung von Gesetzen zu gelangen; hierzu bedarf sie gerade der Psychologie. Allerdings kann man in den Geisteswissenschaften nicht zu so exakten Gesetzesformeln gelangen, wie dies in der Physik z. B. möglich ist; es fehlt hier die strenge Regelmäßigkeit und die Einfachheit der Tatsachen und Vorgänge. Vielfach gerät man daher bei der Aufstellung von soziologischen Gesetzen in Einseitigkeiten; „irgendein Faktor wird als die alleinige soziale Kraft gewertet, alles soll auf ‚eine' Formel gebracht werden. Man abstrahiert, unbewußt oder bewußt und geflissentlich, von den übrigen Ursachen und Kräften des gesellschaftlichen Lebens und macht dadurch aus einem Standpunkt der Betrachtung von relativer Berechtigung einen mehr oder weniger starren, unzulänglichen Dogmatismus" (Eisler a. a. O.). Die Soziologie ist aber auch, das darf man nicht vergessen, eine verhältnismäßig junge Wissenschaft; sie ist noch mehr wie alle anderen Wissenschaften im Werden begriffen. Sie muß in erster Linie die grundlegenden Tatsachen prüfen und sichten; sie muß

Digitized by Google

sie reinigen von allem Fremden und Unwesentlichen. Sie muß sodann danach trachten, zu eindeutigen, grundlegenden Begriffen zu gelangen, von denen sie dann weiterschreiten kann. Ein solcher ist vor allen Dingen der Begriff „Gesellschaft"; er umfaßt „jede Gruppe von lebenden Individuen, die so in Wechselwirkung miteinander stehen, daß sie, vorübergehend oder dauernd, ein Ganzes, eine Einheit bilden" (Eisler a. a. O.). Die einzelnen Glieder der Gesellschaft sind durch gemeinsame Interessen und Zwecke miteinander verbunden; sie sind daher voneinander abhängig und wirken zusammen behufs Erreichung der gemeinsamen Zwecke, die alle dem Leben der Gesellschaft dienen. Wohl haben die einzelnen Glieder der Gesellschaft eine gewisse Selbständigkeit; aber sie sind doch alle dem Ganzen, der Gesellschaft, als Teil ein- und untergeordnet, welche eben den Gliedern oder Gruppen gegenüber eine übergeordnete, selbständige Einheit bildet, die das Dasein ihrer Mitglieder überdauert. Der Mensch ist durch natürliche Triebe und Instinkte und unter dem Zwange der Bedürfnisse zum gesellschaftlichen Wesen geworden; erst auf einer späteren Entwicklungsstufe brachten Übereinkunft und Vertrag Ordnung in die Gesellschaft, gaben ihr feste Formen. Der einzelne wird in die Gesellschaft hineingeboren; Erziehung, Nachahmung und Gewöhnung machen ihn zum gesellschaftlichen Wesen und bewirken so die Erhaltung und Festigung des sozialen Verbandes. Aber immerhin ist doch der einzelne auch in der Gesellschaft ein relativ selbständiges Wesen; „denn auch in der Gemeinschaft sind die Einflüsse, die jedes Individuum erfährt, nicht bei jedem die gleichen, und so kann die annähernde Gleichartigkeit der Gesellschaftsmitglieder niemals zur völligen Gleichheit werden. Indem den Individuen ein gewisses Maß von Willensfreiheit und Beweglichkeit eigen ist, vermögen sie innerhalb des Gesamtverbandes engere Verbindungen herzustellen, die sich noch weiter differenzieren oder zusammenschließen, und die, wofern sie nicht allen Tendenzen der weiteren Gesellschaft zuwider sind, den Zwecken dieser unterstellt werden können" (Eisler a. a. O.). Innerhalb der Gesellschaft und durch dieselbe wird die Persönlichkeit ausgebildet; das soziale Leben bietet die Bedingungen zur Entfaltung von Eigenschaften, die sonst verkümmern müßten. Ändern sich diese Bedingungen, so wird auch der Einfluß auf das Individuum ein anderer; wird das Individuum, werden seine Bedürfnisse und Eigenschaften verändert, so resultiert daraus auch eine Abänderung der gesellschaftlichen Struktur, die nun wiederum die Individuen beeinflußt. Aus der sozialen Masse, die sich von dem geistigen Niveau der Gesellschaft am wenigsten entfernt, gehen hier und da Persönlichkeiten hervor, die das, was in der Masse unbestimmt gefühlt und erstrebt wird, klar und bestimmt erfassen, zielbewußt erstreben und mit Tatkraft durchführen; wurzelt das Denken und Streben dieser Persönlichkeiten im Zeit- und Volksgeist, und gelingt es ihnen, die soziale Masse für dasselbe zu gewinnen, so werden sie zu „führenden Geistern", welche die Masse mächtig beeinflussen und neue Individualitäten zur Entfaltung bringen. So bedingen sich Gesamtheit und Persönlichkeit gegenseitig; Sozialisierung des Wirkens aller zum Wohle jedes einzelnen wie der Gesamtheit und Individualisierung im Dienste des einzelnen und der Gesamtheit, das ist das Ziel der sozialen Entwicklung. Sie wird durch äußere und innere, physische und psychische Faktoren bewirkt. „Die Natur entläßt den Menschen mit Prädispositionen zu einem geselligen Leben, und sie beeinflußt auch später die Gestaltung des sozialen Daseins" (Eisler a. a. O.). Wirksamer aber sind die sozialen Instinkte; sie

Digitized by Google

beruhen auf Gewohnheiten, welche ursprünglich wohlmotivierte, bewußte Willenshandlungen waren, die durch Wiederholung, individuelle und soziale Übung und Vererbung instinktiv und automatisch geworden sind. Die Anregungen zu sozialen Gefühlen und Willenshandlungen gehen von der Umwelt, von physischen Faktoren aus; aus ihnen gehen Bedürfnisse hervor, die zu Motiven des Handelns werden und zur Sozialisierung, zu sozialen Gebilden und Änderungen derselben hinführen. An die Stelle der sozialen Instinkte treten auf höheren Stufen der Entwicklung vom Denken beeinflußte Willkürhandlungen, die auf freier Wahl und Vorbedacht beruhen; die soziale Organisation wird nun planmäßig geregelt und auf höhere Stufen der Entwicklung gehoben. Es bilden sich Ideen in der Gesellschaft heraus, die vermittels des Willens kausale Bedeutung erlangen; sie spiegeln die Verhältnisse der Gesellschaft ab und wirken auf diese formend und umformend ein. „In den ausgezeichneten Persönlichkeiten, den ‚Eminenzen', kommen die Ideen zuerst zu klarem Bewußtsein, zur kraftvollen Verwertung; von hier erst breiten sie sich auf die Gesamtheit aus, in deren Streben und Bedürfnissen sie doch von Anfang an, aber dunkel, verworren, gefühlsmäßig, oft unverstanden wurzelten" (Eisler a. a. O.). Zwischen den einzelnen Persönlichkeiten, den Trägern der Ideen, aber bilden sich Wechselbeziehungen, die zur Verschmelzung ihrer Ideen zu einem Gesamtbewußtsein und Gesamtwillen führen, aus denen die sozialen Gebilde, wie Sprache, Sitte, Recht, Wissenschaft, Kunst, Religion usw., hervorgehen. Diese aber werden selbst wieder zu sozialen Faktoren; sie wirken nicht bloß auf den einzelnen zurück, sondern treten auch in Wechselwirkung zueinander. Man darf aber nicht, wie das geschehen ist, eines derselben als die einzige soziale Kraft ansehen, von welcher alle anderen Gebilde abhängen; „es läßt sich nur sagen, daß bestimmte Gebilde, wie etwa die Wirtschaft, zu bestimmten Zeiten und unter besonderen Bedingungen für die Beurteilung sozialer Prozesse besonders in Rechnung gezogen werden müssen" (Eisler a. a. O.). Zwischen den einzelnen Gesellschaftsformen finden aber auch Wechselbeziehungen statt; die besser sozialisierten Gemeinschaften werden im Kampfe mit den sozial minderwertigen im Wettbewerb den Sieg davontragen. Aber wie bei den einzelnen Individuen, so darf auch bei den sozialen Gemeinschaften der Kampf ums Dasein nicht zur völligen Unterdrückung der Minderwertigen gelangen; je höher eine Gesellschaft entwickelt ist, desto mehr läßt sie durch zweckmäßige Organisationen den Minderwertigen Schutz und Pflege angedeihen. Die spezielle Soziologie geht auf eine genaue Betrachtung der sozialen Gebilde (Sprache, Mythus und Religion, Wissenschaft und Philosophie, Kunst, Sitte und Brauch, Sittlichkeit, Recht, Eigentum, Wirtschaft) und der sozialen Verbände (Familie, Staat) und deren Wechselbeziehungen ein.

Obwohl man sich der vielen Berührungspunkte zwischen Anthropologie und Soziologie schon längst bewußt ist, hat man doch erst in neuerer Zeit versucht, dieselben näher ins Auge zu fassen; natürlich muß man auch die Biologie, soweit es zulässig ist, herbeiziehen. Aber noch immer hegt man gegen derartige „Versuche" ein gewisses Mißtrauen; man spricht von „Übergriffen" eines Gebietes ins andere. „Das hängt," sagt Graebner (Naturwissensch. Wochenschrift), „mit der zwiespältigen Bildung des deutschen Volkes zusammen; den aus humanistischen Anstalten hervorgegangenen Gelehrten fehlt häufig das Interesse für die Naturwissenschaft, den Naturwissenschaftlern dagegen die intimere Kenntnis der wirtschaftlichen und philosophischen Probleme. Geisteswissenschaften und

Digitized by Google

Naturwissenschaften wurden bisher als zwei gänzlich getrennte Gebiete betrachtet, obwohl es keine Geisteswissenschaft gibt, die nicht zugleich auch Naturwissenschaft wäre, keine Naturwissenschaft, die nicht den Anspruch erheben dürfte, zugleich Geisteswissenschaft zu sein." Im verflossenen Jahre sind nun mehrere Werke erschienen, welche die Banden zwischen Biologie, Anthropologie und Soziologie fester knüpfen; sie bilden Marksteine in der Entwicklung der Sozialanthropologie und Soziologie.

Trotz der heftigsten Anfechtungen hat sich die Entwicklungslehre, die Deszendenztheorie, siegreich behauptet; nur der Darwinismus, die Selektionstheorie, hat sich mancherlei Modifikationen gefallen lassen müssen. Man darf daher heute als wissenschaftlich feststehend annehmen: „Jedes tierische Wesen strebt seine Eigenschaften zur vollen Entfaltung zu bringen; in diesem Streben trifft es mit anderen gleich oder ähnlich organisierten Wesen zusammen, und daraus entsteht ein lebhafter und ununterbrochener Kampf ums Dasein. Bei der natürlichen Ungleichheit der Tiere, ihrer Variabilität, die identisch ist mit der Individualität, siegen in diesem Kampfe immer nur die am besten ausgerüsteten Individuen, die sich unter dem Einfluß der äußeren Bedingungen gestaltet haben und aus denen bei der Veränderung der Bedingungen neue Arten werden können. Auf der Variabilität, d. h. auf der Individualität, beruht der ganze Kampf und damit jeder Organisationsfortschritt: die Individualität ist also die treibende Kraft, der Individualismus ist das herrschende Prinzip in der belebten Natur" (Dr. Rawitz, Urgeschichte, Geschichte und Politik). Neue Eigenschaften werden durch die Vererbung vermittelst der Keimzellen erworben; die Erwerbung der neuen Eigenschaften ist eine Wirkung des unter dem Einflusse der sich umgestaltenden äußeren Bedingungen veränderten Gebrauches der Organe. Auch der Mensch unterliegt diesen Gesetzen; es läßt sich für ihn keine Ausnahmestellung beanspruchen. „Die Entwicklung des menschlichen Embryo zeigt einen vollkommenen Parallelismus mit der der Säugetiere" (Rawitz a. a. O.); alle bei ihm vorkommenden, auch die unzweckmäßigen, Organe lassen sich entwicklungsgeschichtlich erklären. Auch das menschliche Geistesleben, so lehren uns Anthropologie und Soziologie, hat sich unter den natürlichen Bedingungen aus tierischen Urzuständen entwickelt; auch hier zeigen sich bis zu einer gewissen Stufe parallele Erscheinungen in der Tierwelt. Der Mensch hat sich in der Gemeinschaft entwickelt; von Anfang an hat er in dauernden Erwerbs- und Geschlechtsgenossenschaften gelebt. Auch die höheren seelischen Fähigkeiten der Tiere haben sich in solchen Gemeinschaften entwickelt; aber in dem Menschen waren Entwicklungsmöglichkeiten, die dem Tiere fehlten, die es dem Menschen aber ermöglichten, sich über die tierische Stufe zu erheben. Es war dies der aufrechte Gang, der die Hände frei machte und eine Zunahme der physiologischen Leistungen des Gehirns ermöglichte; die Wirkung dieser Zunahme der Gehirnleistungen zeigte sich vor allen Dingen in der Ausbildung der artikulierten Sprache. Der Urmensch konnte nur seinen Gefühlen durch bestimmte Lautäußerungen Ausdruck geben (Empfindungsäußerungen); erst allmählich entwickelten sich daraus die Empfindungszeichen, die Worte. Mit dieser fortschreitenden Entwicklung der Sprache aber schreitet auch die geistige Entwicklung fort; es entstand das Selbstbewußtsein, der Ichbegriff; damit aber trat ein Faktor in die Geschichte ein, auf dem alle Kultur beruht, die Persönlichkeit. Kein Tier kann diese Entwicklungsstufe erreichen; kein Tier hat eine artikulierte Sprache, und kann sich infolgedessen auch kein Tier zur Persönlichkeit erheben. Unterstützend kam beim Menschen zur

Digitized by Google

Sprache noch die Wanderung; er nahm wahr, daß er stets derselbe blieb, wenn auch alle Verhältnisse um ihn herum sich änderten. Die Sprache aber entstand wieder nur in der Gemeinschaft; denn der Einfluß der Mitmenschen regte zur Ausbildung der artikulierten Sprache an. In dieser Gemeinschaft entwickelte sich so auch aus dem Individuum die Person; erst in dieser aber konnte sich ein sittliches Bewußtsein ausbilden, die Grundlage der Sittlichkeit.

Die Gemeinschaft, der Staat, ist allmählich geworden; er ist, wie der Mensch, ein Naturprodukt und zugleich die Bedingung für das Menschsein. Beide, Persönlichkeit und Staat, bedingen einander; keines kann ohne das andere bestehen. Der Egoismus oder der Individualismus hat die Tendenz, die Gemeinschaft zu pulverisieren; der Kollektivismus oder Sozialismus sucht die Persönlichkeit zu unterdrücken. Die Aufgabe der Menschheit muß es sein, die Extreme beider Prinzipien zu unterdrücken, damit in harmonischer Vereinigung Staat und Persönlichkeit die Menschheit zur wahren Kultur führen. „Gegenüber der beharrenden, konservativen Natur des Staates, der nur sehr langsam und nur sehr selten seine äußere Erscheinungsform ändert, stellt sich die Persönlichkeit als das fortschrittliche Element dar; immer andrängend gegen die von dem Staate, manchmal mit Recht, manchmal mit Unrecht, ihr gesetzten Schranken, sucht die Persönlichkeit ihre Bewegungsmöglichkeit hinauszurücken und bringt dadurch reges, schnell pulsierendes Leben in die Geschichte" (Rawitz a. a. O.).

Durch die Entwicklung der Psychologie auf physiologischer und experimenteller Grundlage war diese Wissenschaft unter sämtlichen mit der Philosophie in engerer Beziehung stehenden Wissenschaften in den Vordergrund getreten; allmählich wandte sich das Interesse dann wieder der Ethik, dann der Ästhetik und endlich wieder der Logik zu. Ob man nun, wie Prof. Dr. Uphues (Zur Krisis in der Logik) meint, nunmehr geneigt ist, „der Logik den ersten Rang unter den philosophischen Wissenschaften einzuräumen, der ihr im Altertum und Mittelalter, auch unter den Rationalisten der neueren Zeit bereitwilligst zugestanden und erst von den Empiristen (Locke, Berkeley, Hume) streitig gemacht wurde", das lassen wir dahingestellt sein; die Psychologie wenigstens wird ihr den Rang nicht streitig machen können, da sie eine eigentlich philosophische Wissenschaft nicht mehr ist. Zurzeit ist die Logik in einer Umgestaltung begriffen, die durch das Verhältnis zwischen Psychologie und Logik bedingt ist; man spricht von einer Krisis der Logik. Prof. Husserl hat in seinen „Logischen Untersuchungen" die psychologische Logik einer scharfen Kritik unterzogen und sie verurteilt zugunsten der formalistischen Logik; gegen ihn wandte sich Dr. Palágyi in „Psychologismus und Formalismus" und „Die Logik am Scheidewege". Er wandte sich in erster Linie gegen Kants Erkenntnistheorie mit ihrem dualistischen Charakter; ihr gegenüber verteidigt er die monistische Erkenntnistheorie. Das Erkennen nimmt er in dem Sinne, „daß es die Dinge auffaßt, wie sie an und für sich unabhängig von dem Erkennen ‚vor dem Erkennen' sind, ‚ohne etwas hinzuzufügen oder davon abzutun'; das Erkennen erkennt hiernach die Dinge wie sie unbekannterweise sind" (Uphues a. a. O.). Demgegenüber behauptet bekanntlich Kant, daß die Dinge nur ihrer Existenz nach erkennbar sind, aber nicht ihrer Beschaffenheit (ihrem Wesen) nach; das letztere ist eine Tätigkeit des Erkennenden. Palágyi steht aber dennoch nicht in so scharfem Gegensatz zu Kant, wie es nach diesen Ausführungen scheinen möchte; denn „wenn er die Annahme, daß Sinnlichkeit und Verstand Kom-

Digitized by Google

ponenten des Erkennens, Materie und Form ihre Teile sind, in die sie zerlegt werden kann, damit zu widerlegen sucht, daß er sie, insbesondere die Sinnlichkeit und die Materie, wenn ihr Anteil an der Erkenntnis erkennbar ist, selbst für Erkenntnisse erklärt, so setzt das einen Begriff des Erkennens voraus, der die Gegenstände durch das Erkennen ändert oder mit neuen Eigenschaften ausstattet" (Uphues a. a. O.). Diese Streitfrage wird nicht eher beseitigt werden, bevor man nicht von einer Auffassung des Seelenlebens ausgeht, die den Tatsachen mehr entspricht, als die üblichen Auffassungen; geht man davon aus, daß das Erkennen in einer Umwandlung von physischer in psychische Energie besteht, so ist es klar, daß physische und psychische Energie, Materie und Form, Sinnlichkeit und Verstand dabei zusammenwirken, ohne die Dinge in ihrem wahren Wesen zu ändern. Damit entscheidet sich auch die Streitfrage zwischen Realismus und Idealismus; denn physische Energie kann nur von einem Realen ausgehen und führt durch Umwandlung in psychische zum Idealen hin. Nur in diesem Zusammenhang kann man auch begreifen, daß es ein überzeitliches, ewiges Bewußtsein gibt, das alle Wahrheit umfaßt; von ihm geht alle Energie aus, oder es offenbart sich in den Energieformen. „Nur unter der Voraussetzung eines solchen Bewußtseins kann man von einem Reiche der Wahrheit sprechen; in diesem überzeitlichen Bewußtsein sind Wahrheit und Wirklichkeit eins und dasselbe, alle Wahrheiten sind Wirklichkeiten. . . . All unser Erkennen kommt nur dadurch zustande, daß wir an diesem überzeitlichen Bewußtsein und seinem Erkennen teilnehmen" (Uphues); das aber kann nur vermittelst der im menschlichen Gehirn umgewandelten Energie geschehen.

Vom Erkennen muß man die Erkenntnisprodukte, Begriffe, Urteile und Schlüsse, unterscheiden; diese sind in ihren Wortsymbolen wahrnehmbar. „Es gehört zu den komischsten Selbsttäuschungen der Psychologen," sagt Palágyi (nach Uphues a. a. O.), „daß sie meinen, sich aus der urteilenden Besinnung herausreißend, sich in das Empfinden versenken zu können, um durch die sogenannte innere Wahrnehmung das Empfinden zu erforschen. Denn kommt die Empfindung wirklich über uns, dann können wir uns nicht urteilend verhalten, und verhalten wir uns urteilend, so sind wir, wenigstens im Moment des Urteilens, nicht mehr in die Empfindung versenkt. Wenn ich also gegen die innere Wahrnehmung ankämpfe, so hat dies den Sinn, daß wir innerhalb der Empfindungszustände diese selbst nie erforschen können, sondern erst durch die Untersuchung unseres Urteilens die geheimnisvollen Zustände unseres Empfindens aufzudecken vermögen." Die inneren Wahrnehmungen sind auch Erlebnisse, die für alle Denkenden gelten, also gemeingültig sind; es gibt aber auch gemeinsame Erlebnisse, die nur unter Mitwirkung der äußeren Sinnesorgane zustande kommen; das sind alle Empfindungen, aus denen die seelischen Erlebnisse hervorgehen. Wendet sich die psychische Energie (Aufmerksamkeit) dem Gegenstand oder Geschehnisse zu, von dem der die Empfindung hervorrufende Reiz ausgeht, so spricht man eben von äußerer Wahrnehmung; wendet sie sich dagegen dem Erlebnis selbst zu, so spricht man von innerer Wahrnehmung. Äußere und innere Wahrnehmung in Verbindung miteinander machen die Erkenntnis der Wahrheit aus; die Wahrheit selbst ist unabhängig von unserer Erkenntnis und nur abhängig von der Erkenntnis des allumfassenden, unendlichen, überzeitlichen Bewußtseins. Sie, die Wahrheit, beruht also in der von unserem Bewußtsein unabhängigen Tatsache; die Erkenntnis der Wahrheit dagegen ist abhängig von unserm Bewußtsein. Zum Urteil über die be-



Digitized by Google

wußten Erlebnisse gelangen wir jedoch nur durch die Erinnerung; denn der Eindruck, der durch die Empfindung hervorgerufen wird, ist so flüchtig, daß man sich auf ihn nicht beziehen kann. „Der Erinnerung und dem Eindruck als vergänglichen Erlebnissen entsprechen im Urteil Prädikat und Subjekt als Begriffserlebnisse" (Palágyi a. a. O.); daraus erklärt sich der zweigliedrige Bau des Urteils. „Was immer wir von dem Einzelding wissen, besteht in Beziehungen zur Gesamtwirklichkeit, zu unserer Begriffswelt, die in Urteilen ihren Ausdruck finden und — soweit sie wahr sind — den Gegenstand und zwar den einzigen für uns erreichbaren Gegenstand des Erkennens ausmachen" (Uphues a. a. O.). In jedem Urteil ist das Bewußtsein der Wahrheit eingeschlossen; es wird in dem Urteil über das Urteil, das allein durch Erinnerung entsteht, besonders hervorgehoben (Ich weiß, daß du mich liebst). Auch Raum und Zeit sind mit Empfindungsstoff belastet und bilden sich also auf Grund von Erfahrungstatsachen; durch Absehen von den anderen sinnlichen Qualitäten erhält man die Vorstellung von Raum und Zeit. „Raum und Zeit sind also Abstraktionsvorstellungen, die nur durch diese Abstraktion zustande kommen und nur in derselben Bestand haben; aber sollen sie nicht bloße Wortvorstellungen, sondern Sachvorstellungen von anschaulichem Charakter sein, so müssen sie mit einem der Ausdehnung und Veränderung irgendwie entsprechenden Empfindungsstoff, mit irgendwelchen, wenn auch noch so sinnlichen Bildern von etwas Ausgedehntem oder von Veränderungen behaftet sein" (Uphues a. a. O.). Nach dieser Auffassung können Raum und Zeit nicht im Sinne Kants als apriorische Formen der Anschauung betrachtet werden; die Empfindungen sind es, insbesondere die Gesichts- und Tastempfindungen, welche zur allgemeinen Raumanschauung veranlassen, und ebenso auch zur Zeitanschauung. Raum und Zeit aber sind das Gesetz der Erscheinungen; durch sie hat jede Erscheinung ihre unverrückbare Stelle im Reiche des Geschehens, wodurch sie uns als apriorisch erscheinen. So setzt sich Palágyi (a. a. O.) das Ziel, „im Gegensatz zu der dualistischen Erkenntnistheorie Kants eine Einheitslehre der Erkenntnis zu entwerfen; er bekämpft daher nicht bloß die Kantsche Unterscheidung von Materie und Form der Erkenntnis, von Sinnlichkeit und Verstand, sondern auch die Unterscheidung apriorischer und aposteriorischer Erkenntnisse, analytischer und synthetischer Urteile im Sinne Kants, ebenso wie die Kantische Unterscheidung eines inneren und äußeren Sinnes, die mit der Unterscheidung einer inneren und äußeren Wahrnehmung, psychischer und physischer oder bloß zeitlicher und räumlich zeitlicher Erscheinungen zusammenhängt" (Uphues a. a. O.). Zwischen sinnlicher (anschaulicher) und verstandesmäßiger (abstrakter) Erkenntnis gibt es keine absoluten, sondern nur einen graduellen Unterschied; die einfachste Wahrnehmung ist schon ein Urteil. Es gibt aber wohl ein konkretes (anschauliches) Wissen, das sich auf unmittelbar gegenwärtige Dinge oder Vorstellungen bezieht, und ein abstraktes (verstandesmäßiges) Wissen, das davon absieht; hierin ist die Unterscheidung von sinnlicher und verstandesmäßiger Erkenntnis resp. Sinnlichkeit und Verstand begründet. Begriffe gibt es nach Palágyi nicht als Einzelgebilde des Denkens, sondern nur in Urteilen; denn alle Begriffe verdanken Urteilen ihre Entstehung, sie bilden gleichsam den Niederschlag und Kristallisationskern des in Urteilen erworbenen Wissens und können nicht ohne Beziehung auf Gegenstände, die in Urteilen zustande kommt, gedacht werden. Diese Beziehung wird im Worte ausgedrückt; es ist das Symbol des Gegenstandes. „Es gibt freilich kein reines Denken, keinen reinen Ver-

Digitized by Google

stand; alles Gedankliche ist uns nur in Symbolen, Wortsymbolen, faßbar. Aber darum darf doch das Wortsymbol und die Verbindung der Wortsymbole nicht mit dem Denken verwechselt werden. In dieser Verwechslung und Ersetzung des Gedankens durch das Symbol und die Verbindung der Symbole, durch welche das Denken ganz in Knechtschaft der Symbole gerät, besteht der Grundcharakter der symbolischen Logik" (Uphues), wie sie sich bei Aristoteles und seinen Schülern im Altertum und Mittelalter findet und die zum Scholastizismus hingeführt hat. Die Empiristen setzten an die Stelle der Werte die Empfindungen resp. Wahrnehmungen (Impressionen); aber „wie man früher die Symbole mit den Erkenntnissen verwechselte, so verwechselte man nunmehr die Impressionen mit Erkenntnissen; unsere Erkenntnis hat es immer mit dem Unvergänglichen in dem Wechsel aller Erscheinungenn zu tun" (Palágyi). Strenge Definitionen lassen sich überhaupt von den logischen Grundbegriffen, vom Erkennen, Urteil und von der Wahrheit, im strengen Sinne des Wortes nicht geben; „wir können sie voneinander und von allen anderen Bewußtseinsvorgängen und Beziehungspunkten der Bewußtseinsvorgänge unterscheiden, und insofern haben wir ein Wissen von ihnen" (Uphues a. a. O.). Bewußtseinsvorgänge können überhaupt nur durch aus dem sinnlichen Gebiete entlehnte und auf das nichtsinnliche übertragene Vorstellungen erkannt werden; ohne die Bekanntschaft mit den sinnlichen Vorstellungen ist die mit den nichtsinnlichen nicht möglich. Zu eigentlichen Erkenntnisgegenständen gelangen wir dann im Urteil, weil in ihm unser Erkennen seinen gedanklichen Ausdruck erhält und so für uns faßbar wird; es gibt keine Einzelerkenntnisse (Vorstellungen, Begriffe) getrennt von den Urteilen, aus denen sie stammen und in denen sie angewandt werden. „Was immer wir von sogenannten Gegenständen erkennen, erkennen wir doch nur in Urteilen, indem wir ihnen gewisse Prädikate beilegen; in diesen Prädikaten und ihren Beziehungen auf die Gegenstände ist unsere ganze Erkenntnis von ihnen beschlossen" (Uphues a. a. O.), die wir als die Wahrheit ansehen. Alle unsere Erkenntnisse, alle unsere Wahrheiten stehen in Beziehungen zueinander; wir ordnen sie untereinander unter, bringen sie in ein System, in ein großes, aus ineinandergreifenden Gliedern bestehendes Ganzes. Dieses System der Wahrheit ist der eigentliche Gegenstand der Erkenntnis; es muß einen objektiven Grund haben, der ihm Halt und Bestand gibt und der nur in einem überzeitlichen Bewußtsein zu suchen ist, das alle Wahrheiten mit seiner Erkenntnis in überzeitlicher Weise umfaßt. Wir aber haben die Wahrheit nur in Urteilen; für uns kann es also keine Erkenntnisquelle geben, die wir höher bewerten könnten, als das urteilende Denken. In letzter Linie führen die Urteile auf die Empfindungen resp. sinnlichen Wahrnehmungen zurück; von ihnen haben wir auch nur Urteile, und in diesen Urteilen allein sind sie unserer Kenntnisnahme zugänglich. „Die ganze Welt unserer sinnlichen Wahrnehmung würde ein anderes Aussehen bekommen, wenn wir zehnmal, hundertmal, tausendmal usw. schneller von dem Eindruck zur Erinnerung und von da zum Urteil kommen könnten, als wir tatsächlich zu kommen vermögen" (Palágyi a. a. O.); natürlich sind die Eindrücke selbst wieder abhängig von der Beschaffenheit der Sinnesorgane. Wie aber die Außenwelt beschaffen ist, von der diese Eindrücke (Reize) herrühren, das ist eine Frage der Philosophie und berührt daher die Logik nicht direkt; sowohl vom empirischen, wie vom transzendentalen Standpunkte existiert für Tiere und Menschen eine Realität der Körperwelt. „Für uns befinden sich ausgedehnte, undurchdringliche Körper von bestimmter Gestalt in



Digitized by Google

einem von uns unabhängigen Raume; für uns verändern sich dieselben in einer uns nicht unterworfenen Zeit gemäß dem unverrückbaren, alles beherrschenden Gesetze der Kausalität" (H. Wallach, Die Neue Logik).

Im Denken wird die Gleichheit oder Ungleichheit zweier Empfindungen, Wahrnehmungen als Vorstellungen erkannt; „diese Fähigkeit müssen wir als ein uns freilich nicht weiter erklärbares Grundvermögen des Intellekts annehmen" (Wallach a. a. O.). Darauf beruhen die Vergleichsurteile; ihnen zur Seite stehen die Übersetzungsurteile, bei denen zu einer Wahrnehmung eine Vorstellung hinzu kommt, oder bei denen die Wahrnehmungswelt in Gedächtnisvorstellungen übersetzt wird. Diese Übersetzungsurteile bilden sich ohne Mithilfe der Sprache und finden sich daher auch beim Tier; „die Sprache" aber „ist das Hebezeug gewesen, die den Intellekt von der tierischen Stufe zur menschlichen emporgehoben hat". Ohne Sprache gibt es keine Begriffe und ohne Begriffe keine Sprache; beide bedingen sich gegenseitig. Die Sprache entstand in der menschlichen Gemeinschaft; denn erst in ihr hatte es eine große Bedeutung, wenn für irgendwelche wichtige und häufig wiederkehrende Wahrnehmungen irgendwelche Zeichen eingeführt wurden. Denn hatte ein Glied der Gesellschaft eine Wahrnehmung gemacht (Feind, Wild, Wasser usw.), so konnte es durch dieses Zeichen (Laut oder Lautverbindung) die anderen Glieder zur entsprechenden Handlung veranlassen; die Begriffe aber „sind nichts anderes, als der Inhalt oder der Sinn und die Bedeutung von Worten, die zur Bezeichnung äußerer Gegenstände dienen" (Wallach). Der Inhalt und der Umfang der Begriffe änderte sich mit der fortschreitenden Erkenntnis; immer aber ist der Begriff nichts weiter als der Inhalt des Wortes, mit dem gewisse Gegenstände der anschaulich wahrnehmbaren Welt bezeichnet werden. Mit der Benennung einer Wahrnehmung ist auch schon die Abstraktion vollzogen; denn in der Benennung sind nicht alle Merkmale des Gegenstandes aufgenommen, die ihr untergeordnet werden, sondern nur die dem Wahrgenommenen eigentümlichen, allen ähnlichen Wahrnehmungen gemeinsamen. So entstehen die Begriffe durch einfache Benennung irgendwelcher äußeren Gegenstände; dabei werden die Gegenstände zuerst nach ihrer rohesten Verschiedenheit unterschieden. „Erst im weiteren Fortschritt der Entwicklung macht sich das Bedürfnis geltend, Gegenstände, die mit einem gemeinschaftlichen Namen bezeichnet werden, die also unter einem Begriffe bezeichnet sind, nach ihrer mehr und mehr beobachteten und in Betracht gezogenen Verschiedenheit durch mehrere Namen voneinander zu unterscheiden; hiermit werden die ersten speziellen Begriffe zu einem allgemeineren gewonnen" (Wallach a. a. O.). Es kommt jedoch, namentlich in der Wissenschaft, vor, daß allgemeinere Begriffe später als die speziellen gebildet werden; in diesem Falle werden dann Gegenstände mit verschiedenen Namen, die in irgendwelchen Beziehungen gleich sind, wegen der besseren Übersicht mit einem gemeinsamen Namen bezeichnet. Begriffe sind also nicht Komplexe von Merkmalen, sondern Inhalte von Worten, welche zur Bezeichnung von wahrnehmbaren Gegenständen dienen; mit der fortschreitenden Erkenntnis der Gegenstände ändert sich natürlich auch der Begriff des sie bezeichnenden Wortes durch Aufnahme oder Abgabe von Merkmalen oder Gegenständen, oder es werden Begriffe mit neuen Namen von den alten Begriffen abgeschieden. Die Definition ist nicht einfach ein Auseinanderlegen der im Begriff implicite enthaltenen oder schon mitgedachten Merkmale, sondern eine Reihe von neuen Urteilen, welche die an den bezeichneten Gegenständen gemachten und durch Nachdenken ausgelesenen Wahr-

Digitized by Google

nehmungen in Gedächtnisvorstellungen übersetzen. Im Urteil wird entschieden, ob eine Wahrnehmung mit einer anderen gleich oder verschieden ist, wobei die Erinnerungen die verbindenden Zwischenglieder zwischen beiden Wahrnehmungen sind; bei den Übersetzungsurteilen kommt es darauf an, auf Grund der Vergleichung für etwas Wahrgenommenes eine Gedächtnisvorstellung einzusetzen, während bei den Vergleichungsurteilen die größere oder geringere Quantität oder Intensität festzusetzen ist.

Nach Wallach (a. a. O.) ist es eine total falsche Behauptung, daß der Schluß ein aus Urteilen abgeleitetes Urteil sei; denn er ist weder ein Vergleichungs-, noch ein einfaches Übersetzungsurteil. Allerdings geht der Schluß von einem Übersetzungsurteil aus, wenn dies auch nicht immer sprachlich ausgedrückt wird; auch das zweite Urteil, das dem ersten nebengeordnet wird, ist durch Übersetzungsurteil gewonnen und kommt noch weniger wie das erste sprachlich zum Ausdruck, weil es aus der Erfahrung als bekannt vorausgesetzt wird. Im Schluß werden die durch Erfahrung gesammelten und in Gedächtnisvorstellungen verwandelten Wahrnehmungen verwertet. Das Schließen besteht also darin, „daß wir auf Grund einer Wahrnehmung mehr von der Wahrnehmung wissen, als die Wahrnehmung selbst bietet"; denn „wahr nehmen wir nur unsere Empfindungen in den Sinnesorganen" (Wallach a. a. O.). Sind uns „durch öftere Wiederholung gewisse Wirkungen schon bekannt, so" setzen wir „bei ihrem nunmehrigen Wiederauftreten sofort die aus der häufigen Erfahrung bekannte Ursache voraus" (Wallach a. a. O.); für die gleichen Wirkungen setzen wir die gleichen Ursachen voraus. Unsere Erkenntnis bezieht sich also auf nichts, als auf unsere Wahrnehmungswelt; durch Erfahrung lernt der Mensch die Dinge, die von Bedeutung für sein Leben sind, kennen und schließt von ihnen auf anderes. „Er lernt durch Schlüsse die Wirksamkeit der Dinge kennen, deren Besonderheit er inneren Eigenschaften zuschreibt, und er kann endlich zu Erscheinungen in der Wahrnehmungswelt nicht wahrgenommene und auch nie wahrnehmbare Ursachen erschließen" (Wallach a. a. O.). So gelangt der Mensch zur Wahrheit; denn sie ist nichts als „die Übereinstimmung einer Erkenntnis mit ihrem Gegenstande" (Wallach a. a. O.). Daraufhin sind Urteile und Schlüsse zu untersuchen; erhalten wir und alle andern bei dieser Untersuchung immer dasselbe Resultat, so haben wir die Wahrheit. Kann man aber das Erschlossene nicht wahrnehmen oder durch Experiment prüfen, so bleibt der Schluß immer nur Hypothese, die mehr oder minder wahrscheinlich sein kann und oft durch fortschreitende Erfahrung eine Korrektur erfährt; „nur wenn diese Hypothese, d. h. das durch den Schluß erworbene Wissen, mit allen übrigen Erfahrungen in Einklang steht, kann dieselbe eine Wahrscheinlichkeit erlangen, die der Wahrheit nahezu gleichkommt. Das Denken ist nichts anderes, als die Vorarbeit oder Vorbereitung zu möglichst richtigen Urteilen und Schlüssen; es ist die Fähigkeit des Intellekts, aus dem Gedächtnis beliebige zu der betreffenden Materie passende oder ähnliche Vorstellungen — und zwar je schärfer das Denken ist, um so passendere und treffendere — aufzusuchen, auf Grund deren er dann ein ‚bedachtes' Urteil fällt und darauf die gehörigen Schlüsse zieht" (Wallach). Urteile und Schlüsse, die nicht durch Denken gewonnen werden, beruhen auf Assoziationen und Apperzeptionen.

In der Entwicklung der Ästhetik unterscheidet man, wie in jeder Wissenschaft, das abstrakte und das empirische Stadium; bei dem ersteren wird von abstrakten Begriffen aus deduziert, bei dem letzteren sucht man aus Tatsachen allgemeine Begriffe abzuleiten. Allerdings liegen ja auch

Digitized by Google

den abstrakten Begriffen, von denen aus man durch Deduktion ein System bildet, Tatsachen zugrunde; sie haben unbewußt sich dem Menschen aufgedrängt und so den abstrakten Begriff erzeugt. Die empirische Wissenschaft dagegen prüft bewußt die Tatsachen nach ihren Eigenschaften und ihren kausalen Beziehungen; aus diesen erst leitet sie Begriffe ab. In der ästhetischen Wissenschaft ist aber mit der Empirie eine ganz neue Problemstellung gekommen, wodurch der Charakter dieser Wissenschaft vollständig verändert wurde; die genetische Beobachtung der Natur, die Beobachtung ihres Werdens, führte zur genaueren Beobachtung und dabei zu der Erkenntnis, daß viele Dinge dem Menschen ein besonderes Gefallen erwecken, womit die ästhetische Betrachtung eingeleitet war. Denn nun suchte man nach den Bedingungen dieses Gefallens, nach den Bedingungen, unter welchen das Gefühl „schön" zustande kommt; diese aber konnte man wieder nur auf dem Wege der Erfahrung auffinden. Die alte Ästhetik war metaphysisch; die neue Ästhetik ist psychologisch. „Das ästhetische Problem geht dahin, die Bedingungen für die Entstehung der Schöngefühle zu suchen, die Bedingungen für das ästhetische Gefallen; um diese zu finden, betrachtete der psychologische Ästhetiker die ihm gefallenden Dinge und suchte an ihnen das ihnen Eigentümliche heraus" (Dahmen, Die Theorie des Schönen), um daraus dann ein Gesetz abzuleiten. Wie die anderen Wissenschaften, so ist auch die „neue" Ästhetik durch eine Reihe von Entwicklungsstadien hindurchgegangen, die nur teilweise das Problem gelöst haben; sie ist auch heute noch im Werden begriffen. Schon die „alte" Ästhetik hatte die Harmonie als die Bedingung des Gefallens resp. als Eigenschaft des Schönen hervorgehoben; das Kunstwerk wirkt in der Tat nur durch seine Teile, die zueinander passen müssen. Aber das genügt der „neuen" Ästhetik nicht; sie will wissen, „worin die gegenseitige Beziehung besteht, worauf das Zueinanderpassen beruht" (Dahmen a. a. O.). Da hat man nun weiter gesagt: „Die einzelnen Teile müssen so beschaffen sein, daß jeder uns zwingt, das Ganze als ein Zusammengehöriges, als eine Einheit zu betrachten"; aber auch hier fragt die „neue" Ästhetik wieder nach den Bedingungen der Einheit, nach der für das Zustandekommen der Einheit notwendigen Beschaffenheit der Teile. Man hat nun diese Bedingungen in dem „Wesentlichen" der schönen Dinge gefunden; ein Ding wirkt hiernach als schön, wenn es das Wesentliche enthält und das Unwesentliche fortläßt, wodurch der Eindruck der Einheit und Harmonie entsteht. Nach dieser Theorie könnte jedoch die Natur keinen Gefallen erregen; denn in ihr ist das Unwesentliche nicht vom Wesentlichen geschieden. Außerdem kann es sehr zweifelhaft sein, was das Wesentliche eines Dinges ist; in der Tat bestehen auch in dieser Hinsicht die allerverschiedensten Auffassungen. Daher hat man die schöne Wirkung in der symmetrischen Anordnung finden wollen; aber in vielen Werken der Kunst kann man eine solche nicht finden (z. B. Landschaften von Ruisdael u. a.). Endlich fand man als Hauptbedingung oder als einzige Bedingung des Schönen die Wiedergabe der Wirklichkeit; die Wahrheit sollte die wesentliche Bedingung des Schönen sein. „Die Übereinstimmung mit der Wirklichkeit ist allerdings eine Forderung, die wir in den darstellenden Künsten und in unserer Literatur verlangen; wenigstens verlangen wir die Übereinstimmung mit den Gesetzen der Wirklichkeit. Wahrheit ist also von ästhetischer Bedeutung; aber es ist eine Übertreibung, in ihr die wesentliche oder gar die einzige Bedingung des Schönen zu sehen. Wenn das Sehen der Wirklichkeit von so großem ästhetischen Wert wäre, dann bedürfte man ja überhaupt keiner Kunst,

Digitized by Google

da die Natur als vollendete Wirklichkeit ein von der Kunst unerreichbares Wohlgefallen erwecken müßte" (Dahmen a. a. O.). Die Wahrheit darf bei einem Kunstwerk nicht fehlen; aber sie erweckt nicht notwendig unser Gefallen. G. Fechner suchte in seiner „Vorschule der Ästhetik" den Meinungsverschiedenheiten über die Bedingungen des Schönen dadurch zu begegnen, daß er als Bedingung für das Entstehen des Schönheitsgefühls das Zusammenwirken aller der genannten Bedingungen aufstellte; er verhehlt sich dabei nicht, daß das lose Nebeneinanderstehen derselben dem Erklärungsbedürfnis, welches möglichste Vereinfachung fordert, nicht genügt. Deshalb ging auch das Bestreben der Ästhetiker darauf hinaus, die Zahl der ästhetischen Prinzipien dadurch zu vermindern, „daß man das eine oder andere der genannten als das einzige darstellte und die anderen als bloße Anwendungsformen desselben ansah; alle diese Versuche sind mißlungen, aber das Bestreben nach neuen derartigen Versuchen ist geblieben und mußte bleiben, denn der Mensch verlangt auf allen Gebieten nach einheitlichen Erklärungen" (Dahmen a. a. O.).

„Die Aufgabe der Ästhetik besteht darin, Bedingungen der Schöngefühle zu suchen; von Bedingungen spricht man nur bei einem Geschehen, d. h. bei Vorkommen von Veränderungen. Bedingung ist dasjenige, was gesetzmäßig ein Bedingtes, eine Wirkung hervorruft" (Dahmen a. a. O.); die Bedingungen der Schöngefühle müssen ihrer Natur nach psychologische sein, also in der Erregung des Gehirns zu suchen sein. Dieser Erregung, der Entstehung des Schöngefühls, geht in den weitaus meisten Fällen die Wahrnehmung eines Objekts voraus; sie geht ihr so oft voran, daß man sie, wenn auch nicht als unmittelbare, so doch als mittelbare, Bedingungen des Schöngefühls ansehen kann. Sie wirken aber nur durch Bewegungen auf unser Zentralorgan und rufen hier wieder Bewegungen hervor; „wenn der Mensch andern seine Schönheitsgefühle mitteilen will, wenn er etwas ob seiner Schönheit preisen will, dann ist es immer nur die Bewegung, die er an den Dingen hervorhebt" (Dahmen a. a. O.). Die Bewegung ist das Wesentlichste an den Objekten; sie zieht die Aufmerksamkeit des Menschen am meisten auf sich, weil es nichts Wichtigeres für seine Existenz gibt als Bewegungen. Wenn es darauf ankommt, „unter den künstlerischen Betätigungen wieder die ursprünglichste zu suchen", so ist es nur die, welche „sozusagen durch die Einwirkung der Außenwelt von selber ausgelöst wird; das ist das Benehmen und Gebaren des Körpers, das zunächst wie eine Reflexbewegung auftritt. Und auch ferner bleibt für alles schöpferische Tun die Übertragung der inneren Erregung auf den motorischen Apparat des eigenen Leibes immer die Hauptsache, auf die es dabei ankommt" (Prof. Dr. Schmarsow, Unser Verhältnis zu den bildenden Künsten). Nun ist aber jede Betätigung unseres Bewegungsapparates auch vom Gefühl begleitet und durchdrungen (Bewegungsempfindung, Muskelgefühl); das Bild der Bewegung, das wir an unsersgleichen erblicken, erweckt daher auch sofort das Echo dieses Gefühls in uns selber. Auch das scheinbar Unbewegte wird für uns zu einem Bewegten; wir erkennen in ihm Bewegungen und verwandeln es für unsere Betrachtung in Bewegtes, indem es in uns die Vorstellung von Kraft hervorruft. „Hume erklärt sich das Hinzukommen der Kraftvorstellung in folgender Weise: Wenn wir eine Bewegung sehen, so schließen wir aus allerlei Merkmalen, daß dort ein gewisses Quantum von Kraft wirksam sei; durch das Gesehene werden wir an eigenes Erleben erinnert. Denn Kraft ist uns nur durch unsere eigenen inneren Erregungen bekannt; es ist ein Gefühl, das allen unseren eigenen

Digitized by Google

willkürlichen Bewegungen vorausgeht" (Dahmen a. a. O.). Das kann im allgemeinen auch heute noch als richtig angenommen werden; die in dieser Weise entstehenden Kraftgefühle sind verschieden nach der Stärke, Richtung und Schnelligkeit der wahrgenommenen Bewegung, weil jede Art der Bewegung eine besondere Art des Innervierens der Muskeln verlangt. Die Kraftgefühle sind Erlebnisse in uns, die immer im Zusammenhang mit gewissen Bewegungen stehen; daher denken wir auch immer die entsprechende eigene Bewegung hinzu. Diese Bewegung aber wird vermittelst der Muskeln ausgeführt, weshalb auch das Kraftgefühl nach den in Bewegung gesetzten Muskeln resp. dem durch die Bewegung hervorgerufenen Muskelgefühl (Bewegungsempfindung) verschieden ist. Wenn also Fremdbewegungen in uns Kraftgefühle hervorrufen, so müssen diese auf die Innervierung ganz bestimmter Muskeln gerichtet sein, d. h. es werden bestimmte Bewegungsempfindungen reproduziert; es sind dies besonders die Bewegungsempfindungen des Auges, des rechten Armes und die damit, je nach der Art der Bewegung desselben, in Beziehung stehenden Bewegungsempfindungen. Die so durch die Fremdbewegung in uns reproduzierten Bewegungsempfindungen verlegen wir in die Fremdbewegung hinein; wir versehen dieselbe also mit subjektiven Zutaten, d. h. sie werden vermittelst der Bewegungsempfindungen mit Bewegungswerten versehen. „Wenn Fremdbewegungen von solcher Art sind, daß wir sie nicht begleiten können, so erregen sie in uns Unlustgefühle; wenn sie dagegen den Bewegungsgesetzen unseres Organismus entsprechen, d. h., wenn sie ein Anfangsstadium enthalten, dem dann die ganze Fortsetzung entspricht, mit anderen Worten, wenn sie keine Bewegung von uns verlangen, zu der sie nicht das entsprechende einleitende Anfangsstadium gegegeben haben, so erregen sie in uns Schöngefühle" (Dahmen a. a. O.). Unter dem einleitenden Anfangsstadium der Bewegung versteht man dasjenige Stadium, in dem sich der Organismus infolge der Reproduktion von Bewegungsempfindungen (resp. Bewegungsvorstellungen) zur Vornahme einer Bewegung in Bereitschaft setzt; es wird uns psychisch bemerkbar als das Entstehen des Willensimpulses; zu ihm müssen die folgenden Bewegungen und diese wieder untereinander in notwendigem Zusammenhang stehen, müssen von ihm aus zunehmen bis zu einem Hauptstadium und im Schlußstadium wieder allmählich erlöschen. Von diesem Organgefühl geht auch der Anreiz zur Wiederholung der gleichen Bewegung aus; durch dasselbe wird die innere Nachahmung ausgelöst, die wiederholt und verstärkt dazu gelangt, auch die wirkliche Nachahmung zu vollziehen.

Die Ästhetik wird, wie aus den vorangegangenen Darlegungen zu ersehen ist, von Dahmen in die engste Beziehung zur physiologischen Psychologie (Psychophysik) gebracht; sie erhält also eine psychophysische Basis und wird dadurch von den Fesseln der Metaphysik befreit. Die Ästhetik ist die Lehre vom Schönen, wie es uns in der Natur und im Kunstwerk entgegentritt; „sie galt und gilt als Klärung der Kunstbegriffe, als eine Wissenschaft, die jene Tätigkeit des Menschen dem Menschen näher bringen soll, deren Kultursegen und — Fluch für die Kultur — der Psychologie noch als Rätsel dastehen" (v. Keußler, Die Grenzen der Ästhetik). Sie kann aber doch auch als Normwissenschaft der Metaphysik nicht ganz entbehren; „die Notwendigkeit einer gewissen Metaphysik für die Ästhetik muß logisch auch vom strengsten Empiriker zugestanden werden. Der Empiriker geht davon aus, sein Bedürfnis der Rechenschaft zu befriedigen; Rechenschaft soll über die ästhetisch entstandenen Gefühle der

Digitized by Google

Lust oder Unlust gegeben werden. Diese Frage wird nach Maßgabe der empirischen Mittel beantwortet; wenn schon die Mittel erschöpft sind, ohne daß die verlangte Rechenschaft befriedigend gegeben werden konnte, so besteht das Ausgangsbedürfnis noch fort, und hier, in diesen Fragen, die der Empirie unzugänglich sind, vermag nur eine Metaphysik Befriedigung zu bieten oder bieten zu wollen" (v. Keußler a. a. O.). Es ist aber für die Ästhetik von großer Wichtigkeit, daß sie in der Psychophysik eine feste Basis erhält; sie kann nur auf dieser empirischen Grundlage zu einer Wissenschaft von den Gesetzen des Schönen werden. Denn das Schöne ist nicht, wie die metaphysische Ästhetik annimmt, etwas unabhängig von unseren Gefühlen Bestehendes, nur eine Idee; das Schöne ist uns vielmehr „nur in unseren Urteilen und in unseren Gefühlen des Wohlgefallens gegeben, denen natürlich auch Urteile und Gefühle des Mißfallens entsprechen" (Jerusalem, Einleitung in die Philosophie). Die Ästhetik hat es also mit Gefühlen zu tun; ihre Aufgabe besteht darin, „die Gesetze des künstlerischen Schaffens sowie des ästhetischen Genießens zu untersuchen, um auf diesem Wege zu Normen zu gelangen, welche die günstigen Bedingungen für die Entstehung des ästhetisch Wertvollen feststellen. Der erste Teil dieser Aufgabe ist naturgemäß vorwiegend Psychologie, bei welcher die experimentelle Methode ebenso wie die tief eindringende Analyse anzuwenden sein wird; der letzte normative Teil der Ästhetik wird dieselbe jedoch unfehlbar in Zusammenhang bringen mit metaphysischen und ethischen Problemen, wodurch eben der philosophische Charakter der Ästhetik gewahrt bleibt" (Jerusalem a. a. O.). Fechner, der Begründer der Psychophysik, hat in seiner „Vorschule der Ästhetik" (1876) auch die Ästhetik zum erstenmal in Beziehung zur Psychophysik gebracht; er will auf empirischem und experimentellem Wege zu den Gesetzen des ästhetischen Wohlgefallens gelangen. In Fechners Geist ist nun seit dem Erscheinen seiner „Vorschule" weiter gearbeitet worden; man ist auf dem Wege, an die Stelle der spekulativen Ästhetik eine empirisch-philosophische zu setzen. „Gewünscht wird heute eine bewußte Vereinigung der feindlich geschiedenen Grundmethoden, die man kurz die induktive und deduktive Ästhetik nennen kann oder die Ästhetik ‚von unten' und ‚von oben'" (v. Keußler a. a. O.); die Deduktion muß sich auch in der Ästhetik auf die Induktion aufbauen. Aber es wird, wie v. Keußler (a. a. O.) bemerkt, „wohl noch eine bedeutende Arbeitsperiode dahingehen, ehe die Majorität alle Ästhetik vor Fechner (fast nur) als eine Sache philosophischer Spekulation und künstlerischer Aperçus betrachtet, wie das Fechner selbst tut"; eine Ästhetik, „die sich empirisch auf das Experiment stützt", findet „schon ihrer Nüchternheit wegen bei der Majorität keinen Boden für die Anerkennung".

Neben dem eigenen ästhetischen Erleben liefert auch die Geschichte der Ästhetik den Stoff; sie hat also neben der psychologischen Grundlage noch eine geschichtliche und gleicht hierin völlig der Logik und Ethik. „Das Gegenseitigkeitsverhältnis zwischen der Kunstgeschichte und der Ästhetik besteht darin, daß die Kunstgeschichte als Chronik das Untersuchungsmaterial der Ästhetik liefert und dafür Wertungen erhält; diese Wertungen setzen ihrerseits die Kunstgeschichte in den Stand, ihr umfangreichstes und buntestes Material abzuschätzen und nach den Vergleichungsurteilen zu ordnen, die dabei entstehen" (v. Keußler a. a. O.). Sie geht überall auf die Bedingungen zurück, unter denen jede einzelne Neuheit als ein Ausdruck der Notwendigkeit erscheint; während sie aber alle bisherigen Ideale und alle darauf hingerichteten Bestrebungen nur als ein zeitliches Neben-

Digitized by Google

einander hinstellt und gleichwertig die angewandten Technikmomente aufzählt, ordnet, untersucht und beurteilt die Ästhetik die Ideale und Technikmomente nach dem Maßstabe der Bedeutung und errichtet damit ein Nebeneinander der Verwandtschaft und eine Bewertung her. Die Ästhetik gründet sich also auf die Kunst, wie die Ethik auf die Sitte und die Logik auf die Wissenschaft; in der Kunst resp. Kunstgeschichte hat sie neben der Natur ihr Erfahrungsmaterial. Die Kunst ist „die Fähigkeit und Neigung, ein Stück Natur und Leben so darzustellen, daß die Darstellung Wohlgefallen oder doch Interesse zu erwecken geeignet ist; das künstlerische Schaffen ist die Betätigung der überschüssigen Geisteskräfte, die zur Erhaltung des Lebens nicht mehr verbraucht werden, trotzdem aber nach Betätigung verlangen" (Jerusalem a. a. O.). Es sind dies ganz individuell gestaltete Geisteskräfte, die hier zur Betätigung kommen; deshalb kommt auch in der Kunst das Individuum, die Persönlichkeit zur höchsten Geltung, zum vollkommensten Ausdruck. Immerhin aber ist der Künstler einerseits ein Mensch mit allgemeinmenschlichen Kräften; und anderseits ist er ein Kind seines Volkes, seines Landes und seiner Zeit, die ihn bewußt oder unbewußt beeinflussen. „Die Künstler schöpfen ihre Ideen aus den Verhältnissen ihres Milieus, sie gestalten diesen Ideen gemäß ihre Gebilde, und in diesen wirken die Ideen auf die Gesellschaft zurück" (Eisler, Soziologie). Wir müssen also die Grundlagen der Kunstgeschichte in der Soziologie suchen; diese aber lehrt uns, daß die verschiedenen Arten der Kunst, die sich in der Technik resp. den Ausdrucksmitteln voneinander unterscheiden (Malerei, Plastik, Musik, Dichtkunst) auf der primitiven Stufe ihrer Entwicklung in eins verschmolzen gewesen sind. „Die spielende, in sich selber ruhende, einem ‚funktionellen Bedürfnis' der sinnlichen, muskulären, geistigen Energien angemessene Betätigung, die aller Kunst von Anfang an zugrunde liegt, wird bewußter Selbstzweck; Genuß, Erholung, Anschauung, Anregung, Emotion sind die nächsten Wirkungen der ästhetisch-künstlerischen Betätigung" (Eisler a. a. O.). Hier tritt die psychologische Grundlage der Kunst und der aus ihr hervorgegangenen Ästhetik deutlich hervor; die Kunst hat aber auch, wie schon erwähnt, eine soziologische Grundlage. Die Ideen, Zustände und Institutionen des Volkes mit dem der Künstler des Landes, in dem, und der Zeit, in der er lebt, sie beeinflussen seine Welt- und Lebensanschauung; diese aber bringt er in dem Kunstwerk zur Darstellung, und zwar zu dem Zweck, in dem Beschauer eine dauernde ästhetische Stimmung zu erzwingen, „die alle Tätigkeit desselben begleitet, und dahin wirkt, daß er sein eigenes Leben zu einem ihn und andre befriedigenden Kunstwerke gestalte" (Wundt).

Eine noch viel umstrittene Frage ist, wie weit die Befugnisse in der ästhetischen Gesetzgebung gehen können und welchen Wert man den abstrahierten Normen geben soll; „ebenso groß, wie die Zahl der Gesetze ist, die von den Ästhetikern im Laufe der Jahrhunderte hingestellt wurden, ebenso ausgedehnt ist die Verschiedenheit ihrer Forderungen" (v. Keußler a. a. O.). Die Kunstgeschichte und die aufgezeichneten Erfahrungen einzelner Künstler über das Werden und die Wirkung ihrer Erzeugnisse müssen dem Ästhetiker den Stoff zu seinen Untersuchungen liefern; der Fachästhetiker hat diesen Stoff zu ordnen und auf Grund desselben die Gattungsbegriffe und Normen zu konstruieren. „Besteht das Hauptwesen der Ästhetik im Klären der Kunstempfindungen zu Begriffen, so legt der Künstler die gewonnenen Empfindungen hin, und der Fachästhetiker ordnet sie zu Wahrnehmungen und Vorstellungen, aus denen er dann die Begriffe konstruiert" (v. Keußler a. a. O.); natürlich können

Digitized by Google

sich Künstler und Ästhetiker auch in einer Person vereinigen. Heute aber bestehen unter den Ästhetikern noch zwei Richtungen; die eine, die Populär-ästhetiker, sucht überall in der wahren Kunst als Ausdruck freier Phantasie Gesetzlosigkeit nachzuweisen; die andere, die wissenschaftlichen oder Fach-ästhetiker, dagegen untersuchen überall mathematisch formulierte Gesetze, um alles künstlerische Schaffen in jedem einzelnen Falle als notwendigen Ausdruck einer bestimmten Gesetzmäßigkeit nachzuweisen. „Daß alles Geschehen auch von einer Gesetzmäßigkeit geleitet wird, gilt auch dort als eine apriorische Gewißheit, wo die Gesetzmäßigkeit noch nicht erkannt worden ist oder überhaupt unerkennbar erscheint. Als Gesetz bezeichnet man schlechthin das unveränderliche Verhältnis zwischen veränderlichen Größen. Es handelt sich um Induktionen aus den gleichartig wiederkehrenden Erscheinungen in den verschiedenen Erzeugnissen einer Kunst und der Kunst" (v. Keußler a. a. O.); erregt das Gesetz instinktiv die Sympathie oder intellektuell das Verständnis des Künstlers, so schafft er für dasselbe Gesetz andere, neue Einkleidungen — neue Kunstwerke (Stil, Originalität). Findet das betreffende Gesetz die Anerkennung der zeitgenössischen oder nachkommenden Künstler in deren Schaffen, so entsteht eine Schule oder eine Richtung in der Kunst, findet es endlich die Anerkennung des Fachästhetikers, so wird es zur Kunstnorm oder -Prinzip. In der ästhetischen Auffassung ist aber die Subjektivität ausschlaggebend; die scheinbare Objektivität ist in der Ähnlichkeit der assoziativen Voraussetzungen bei verschiedenen Personen begründet, die durch die Erziehung im weitesten Sinne bedingt ist. „Doch die Ergebnisse der Erziehung und mit ihnen die Assoziationsvorräte sind geschichtlich bedingt; wie die ganze Entwicklungsgeschichte, so unterliegt auch die des ästhetischen Klimas fortwährenden Veränderungen" (v. Keußler a. a. O.). Das Bestreben, für die Ästhetik Naturgesetze zu finden, setzt voraus, daß zwischen den Eigenschaften des Kunstobjektes und dem hervorgerufenen Gefühlseindruck bestimmbare Beziehungen einer festen Allgemeingültigkeit bestehen, deren Gesetzmäßigkeit in der Natur des Menschen begründet sind; deshalb muß sie ihre Grundlage in der Psychophysik suchen.

Die Ethik hat in den letzten Jahrzehnten bedeutende Wandlungen erfahren; ihre alte Fassung und Begründung ist schwer erschüttert und daher eine neue Fassung und Begründung auf dem Boden der Wissenschaft unserer Zeit nötig. Man hat in dieser Hinsicht verschiedene Wege eingeschlagen; aber zu einer im ganzen einheitlichen Auffassung ist man noch nicht gekommen. „Statt der Bildung der Individuen zu moralischer Gesinnung wird jetzt zur Hauptsache die Wohlfahrt und der Fortschritt des Ganzen; auf dieses Ganze weist den Menschen unablässig seine Arbeit; ihre Forderungen braucht er nur in seine Gesinnung aufzunehmen, die tatsächliche Bindung nur innerlich anzuerkennen, um eine neue Art der Ethik, eine scheinbar den ganzen Reichtum der Erfahrung aufzunehmende ‚Sozialethik' zu gewinnen" (Eucken, Gesammelte Aufsätze). Auf der anderen Seite zeigt uns die Geschichte der Philosophie, daß die Moral doch mehr ist, als ein Wirken für die Wohlfahrt der Gesellschaft, daß sie vielmehr ein aus dem Wesen des Menschen hervorgegangenes und daher zwingendes Problem ist. „Wer Probleme der Moral behandelt, muß" daher „zwei Dinge auseinander halten: die letzte Ableitung unserer Moral aus unserer innersten Natur und unserem Grundverhältnis zum All auf der einen, ihre tatsächliche Entfaltung, ihr Werden und Wachsen innerhalb des menschlichen Kreises auf der anderen Seite" (Paulsen a. a. O.). Der Mensch ist nicht moralisch, sondern muß es erst werden; er kann es

Digitized by Google

aber nicht werden, wenn ihn nicht der innere Lebensprozeß selbst dazu bildet. Die normative Ethik muß daher eine psychologisch-philosophische sein; die evolutionistische Ethik kann nur zeigen, wie sich ethische Vorstellungen und Normen im Laufe der Zeit aus dem inneren Lebensprozeß des Menschen entwickelt und wie sie sich unter dem Einfluß der äußeren Verhältnisse in den verschiedenen Zeiten gestaltet haben. Die Ethik als Wissenschaft kann sich daher auch nur mit denjenigen sittlichen Erscheinungen des inneren Lebensprozesses beschäftigen, die allen normalen Menschen gemeinsam sind; soweit das sittliche Leben individuell ist, soweit der Mensch seinen Lebensinhalt nicht mit allen anderen Menschen in gleichen Lebensverhältnissen teilt, soweit kann er nicht Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung sein.

Alle neueren Darstellungen der Ethik stehen mehr oder weniger auf dem Boden der Entwicklungsgeschichte oder nehmen, wenn dies nicht der Fall ist, Stellung zu derselben; das sittliche Handeln wird als Bedingung für die Erhaltung des Individuums und der Gattung begriffen, weshalb die Ethik auch in die engste Beziehung zur Soziologie tritt. Die Ethik gehört zu den praktischen, den Normwissenschaften; „sie will zeigen, wie das menschliche Leben selbst angemessen zu seinem Zweck oder seiner Bestimmung gestaltet werden könne" (Paulsen, System der Ethik). Da sie zur Lösung dieser Aufgabe die Kenntnis der Natur und der Lebensbedingungen des Menschen benötigt, so hat sie neben der Soziologie auch die Psychologie als Hilfswissenschaft nötig; mit Hilfe dieser beiden Wissenschaften kann sie das Ziel des Lebens oder das höchste Gut bestimmen und den Weg resp. die Mittel zur Erreichung desselben angeben. Die Ethik kann diese Aufgabe nur lösen, indem sie bestehende und durch Erfahrung festgestellte Zusammenhänge zwischen Tatsachen aufzeigt; sie ist also eine empirische Wissenschaft, und ihre Methode ist die induktive. Die Moral (Moralität) war da, bevor die Ethik (Moralphilosophie) entstand; die letztere „entsteht als Reflexion über eine vorhandene, das Leben und Urteilen beherrschende positive Moral" und hat die „in der Volksmoral nur angedeuteten Gründe für den verschiedenen Wert verschiedener Verhaltungsweisen ausführlich zu entwickeln" (Paulsen a. a. O.). So gelangt die Ethik zu Gesetzen, welche regelmäßige Zusammenhänge zwischen Verhaltungsmaßregeln und Rückwirkungen auf die Lebensgestaltung ausdrücken; sie drücken nicht bloß ein Sollen, sondern auch ein Sein aus, ein regelmäßiges, wenn auch nicht ausnahmsloses Verhalten der Glieder des Kreises, der es als gültig anerkennt. Da nun Verschiedenheit des Lebensinhaltes eine wesentliche Bedingung der Vollkommenheit der Menschen ist, so müssen auch verschiedene Regeln der Lebensführung gelten, woraus es sich auch erklärt, daß verschiedene Zeiten auch eine verschiedene Moral haben; eine allgemeine Moral kann es nur in dem Sinne geben, sofern gewisse Grundzüge des Wesens und der Lebensbedingungen bei allen Menschen gleich sind, da diese Gleichheit auch gleiche Grundbedingungen gesunder Lebensentwicklung zur Folge hat. „Objektiv betrachtet ist keine einzige Moral allgemeingültig; denn alle moralischen Gesetze sind ganz konkret, nicht nur, da sie bloß unter dieser Bedingung auch auf andere Menschen mit sittlichem Erfolge zu wirken vermögen, sondern auch, da sie sämtlich unter ganz bestimmten geschichtlichen Voraussetzungen entstanden sind, und da sie sich in jedem, der sie lebendig vertritt, notwendig auch wieder individualisieren" (Ritschl, Wissenschaftliche Ethik und moralische Gesetzgebung). „Der Geltungsbereich jeder Moralphilosophie fällt hiernach immer mit dem Kulturkreis zusammen, aus dem sie selbst

Digitized by Google

hervorgeht, sie mag sich dieser Beschränkung bewußt sein oder nicht; ihre Aufgabe kann nur sein, die allgemeinen Umrisse einer Lebensführung zu ziehen, deren Innehaltung für Genossen dieser Kulturgemeinschaft Bedingung gesunder, tüchtiger und glücklicher Lebensentwicklung ist" (Paulsen a. a. O.). Die Ethik zerfällt demnach in drei Teile; der eine Teil, die evolutionistische Ethik, beschäftigt sich mit der Entwicklung des sittlichen Lebens im Laufe der Kulturentwicklung und sucht von hier aus den Begriff des höchsten Gutes, des zu erstrebenden höchsten Zieles zu gewinnen; der andere, der psychologisch-philosophische Teil, stellt auf Grund des inneren Lebensprozesses der Menschen die allgemeinen Normen für das sittliche Handeln auf; der dritte Teil endlich, die praktische Ethik (Moral), beschäftigt sich mit der Anwendung dieser Normen auf bestimmte Lebensverhältnisse.

„Neue Antriebe hat die Moralphilosophie von der jüngsten Entwicklung der biologischen Wissenschaften empfangen; die Evolutionstheorie führt über die äußerliche Betrachtung der analytischen Psychologie auf die biologisch-historische Betrachtung. Lebensbetätigung und Lebenssteigerung ist das Ziel, worauf der Wille gerichtet ist. Darwin hat im vierten Kapitel der ‚Abstammung des Menschen' einen Ansatz zur Moralphilosophie gemacht; eine systematische Durchführung der entwicklungstheoretischen Anschauung gibt Herbert Spencer in den ‚Prinzipien der Ethik'" (Paulsen a. a. O.). Der Gedanke an eine Veredlung des Menschengeschlechts durch die Anwendung des Züchtungsverfahrens auf den Menschen tritt schon in der spartanischen Gesetzgebung hervor; hier zeigt sich deutlich eine zweckbewußte und planmäßig vorgehende Menschenzüchtung; auch bei Plato findet sich dieser Gedanke ausgedrückt und in seinem Idealstaat das Züchtungsziel mit aller Schärfe formuliert. Das Christentum enthält eigentlich die denkbar höchste Steigerung des Ideals von der Veredlung des Menschen; es rückt aber dieses Ziel von der Erde weg, versetzt es ins Jenseits und verlangte in der Form der mittelalterlichen Kirche als Leistung für die Erreichung dieses Zieles die Erniedrigung des irdischen Menschen. Dadurch aber ging der Züchtungsgedanke verloren; an seine Stelle trat der altruistische Hedonismus der Aufklärungszeit. Aber der Hauptverbündete jener liberal-humanitären Weltauffassung, die freie Wissenschaft, hat den Züchtungsgedanken wieder ausgegraben und ihm neues Leben eingehaucht; es entstand die Evolutionstheorie, aus welcher die evolutionistische Ethik hervorwuchs. Besonders ist es die Lehre von der Entstehung des Gewissens, welche auf die ethischen Theorien großen Einfluß ausgeübt hat; sie hat aber auch den meisten Widerspruch erfahren. Die religiöse Betrachtung legt dem Gewissen eine übernatürliche Herkunft bei; Darwin sieht den Konflikt der Neigungen als die Vorbedingung zur Entstehung des Gewissens und dieses somit als die Stimme des sozialen Verbandes in uns an, welche die Interessen der Gesamtheit gegenüber dem Egoismus zu vertreten hat. „Wir sind mit der reichen Erbweisheit unserer Ahnen ausgestattet, die sich in unserem Gewissen niedergeschlagen hat; wir vermehren dieses Kapital durch eine weitere Zurückdrängung des Egoismus, als dies unseren Ahnen möglich gewesen ist, und wir hinterlassen dieses vermehrte Kapital unseren Kindern, die dadurch die Möglichkeit gewinnen, eine noch höhere Stufe der Sittlichkeit zu erreichen, welche wir heute nur ahnen, ein Zeitalter herbeizuführen, dessen Notwendigkeit wir zwar sehen, das zu erleben wir aber nicht hoffen dürfen" (Hensel, Hauptprobleme der Ethik). Bezüglich der Erklärung ethischer Tatsachen hat die evolutionistische Ethik zweifellos

Digitized by Google

ihre Berechtigung; auch die Ethik darf bei ihrer wissenschaftlichen Erklärung die Welt der empirisch gegebenen Tatsachen nicht verlassen. „Der Evolutionismus behauptet, daß die ganze Entwicklung von den ersten Nebelflecken im Weltraum an bis zu dem Anbruch des kommerziellen Zeitalters auf unserm Planeten eine naturgesetzlich bestimmte sei, ja, daß dieses Gesetz der Entwicklung als das oberste und höchste Naturgesetz zu betrachten ist, und er fordert uns nun auf, in den Dienst dieses Entwicklungsgesetzes uns zu stellen, durch unsere Handlungen an unserem Teile dazu beizutragen, daß diese gesetzmäßige Entwicklung sich immer mehr vollziehe" (Hensel a. a. O.). Der Evolutionismus kann uns nun allerdings erklären, wie das sittliche Leben und sittliche Normen sich im Laufe der Entwicklung gebildet haben; er kann aber selbst nicht sittliche Normen für unser Handeln aufstellen. Denn er kann nur die naturgesetzlichen Zusammenhänge ins Auge fassen, welche ohne das menschliche Wollen sich vollziehen; dieses menschliche Wollen aber soll sich nur auf das Gute und Vollkommene und nicht auch auf das Böse und Unvollkommene beziehen, was doch gleichfalls Ergebnis der Entwicklung ist. Wenn man seitens des Evolutionismus die Tauglichkeit als Maßstab der Wertschätzung aufgestellt hat, so hat man dabei übersehen, daß ihm die Anwendbarkeit auf alles zu Messende mangelt; Wesen lassen sich nur dann nach ihrer Tauglichkeit miteinander vergleichen, wenn sie auf gleiche Lebensbedingungen angewiesen sind, um die sie somit in Konkurrenzkampf treten könnten. Uns selbst gilt auch subjektiv z. B. nicht der Intellekt als Maßstab der Wertschätzung eines Menschen; wir fassen vielmehr auch Gefühl und Willen ins Auge, wenn sie auch die Tauglichkeit des Menschen im Kampfe ums Dasein unter Umständen verringern, statt erhöhen. Höhere Konstitution und größere Tauglichkeit gehen also nicht parallel; sie können wohl zusammenfallen, müssen es aber nicht. Der Evolutionismus wird also als Teil der Soziologie und Biologie der Ethik den Boden bereiten, wird die Entstehung des Sittlichen in der Menschheit und im einzelnen erklären und der ethischen Betrachtung den konkreten Stoff liefern; die Aufstellung von sittlichen Normen muß er der Ethik selbst überlassen, die ihre Wurzeln in der Soziologie und Psychologie hat und ihren Gipfel in die Philosophie erstreckt. Die evolutionistische oder biologisch-genetische Ethik lehrt uns, daß zunächst der reflexartige Trieb die menschliche Betätigung leitet; aber mit der aufsteigenden Entwicklung des Lebens findet auch eine aufsteigende Entwicklung der Gefühle statt, infolgedessen jede Lebensbetätigung von einem spezifischen Gefühl begleitet wird, das entweder Schmerz- oder Lustcharakter hat, je nachdem die Betätigung hemmend oder fördernd für das Leben ist. So dient der Schmerz als Warnung, die Lust als Lockung; „im Schmerz wird der Wille der Lebensbedrohung, in der Lust der Lebensförderung inne; jener mahnt zur Umkehr und Flucht, diese ermuntert, auf dem betretenen Wege fortzugehen" (Paulsen a. a. O.). Auf einer höheren Stufe der Entwicklung tritt zu dem Gefühl noch der Verstand; er unterstützt es in dem Unterrichten des Willens über das Zuträgliche und Unzuträgliche. Die ersten Spuren des Gewissens bilden sich hiernach aus dem Konflikt zwischen einem ursprünglichen Naturtrieb und einer erworbenen, anerzogenen Willensbestimmtheit heraus; „das Gefühl der inneren Nötigung, gegen den Naturtrieb einer inneren Willensbestimmtheit zu folgen, wäre die Urform des Pflichtgefühls, das Gefühl der Beklemmung, welches entsteht, wenn der Naturtrieb sich trotzdem durchgesetzt hat, die Urform der Gewissensunruhe" (Paulsen a. a. O.). Im Gedächtnis werden die Bilder

Digitized by Google

vergangener Vorgänge aufbewahrt, infolgedessen im Verein mit dem Verstand sich Willensbestimmtheit mit den entsprechenden Gefühlsreaktionen zu besonderer Stärke im Menschen ausbildeten; es bildete sich so neben dem Naturtrieb ein Wille, der das Handeln nach bestimmten Normen bestimmt, der vernünftige Wille. „Das Ethische beginnt da, wo der Geist sich dessen bewußt wird, daß sein Naturzustand überschritten werden muß, wo er zunächst ein Ideal bildet, das anfangs sich in sehr unvollkommener Weise ankündigt, aber an den Willen Anforderungen stellt" (Dorner, Religionsphilosophie). Das Gewissen ist „das Bewußtsein von der Sitte oder das Dasein der Sitte im Bewußtsein des Individuums; die Autorität, mit der es spricht, ist die Autorität aller derer, die die Sitte und das Recht gegenüber dem abweichenden Einzelwillen aufrecht erhalten und schützen" (Paulsen a. a. O.). Das Gewissen ist also ein Wissen um einen höheren Willen, durch den sich der Eigenwille des einzelnen gebunden fühlt, den sich der vernünftige Wille aneignet, an dem er seinen Eigenwillen mißt; dieser höhere Wille wird zuletzt als der Wille einer übermenschlichen, göttlichen Kraft gedeutet, der aber erst im Laufe der Entwicklung des Menschengeschlechts in Erscheinung getreten ist.

Auf Grund der durch die evolutionistische Ethik gelieferten Tatsachen hat nun die psychologisch-philosophische Ethik, die eigentliche Normwissenschaft, die Normen für das sittliche Handeln, welches den Menschen zur Vollkommenheit oder wenigstens zur Vervollkommnung hinführt, aufzustellen; über das Prinzip, nach welchem dies zu geschehen hat, gehen die Ansichten der Ethiker noch auseinander. Die Aufgabe der Ethik wird es sein, aus der Natur des Menschen und seiner Lebensentwicklung die Notwendigkeit dieser Normen, ihren Inhalt und ihre Form und ihre Bedeutung zu erklären; im großen und ganzen wird sie dann auch zu übereinstimmenden Ergebnissen kommen. „Bei jeder Willenshandlung," sagt Hensel (a. a. O.), „verfolgen wir irgendeinen Zweck, zu dessen Erreichung diese Handlung das Mittel bildet; wer den Zweck will, muß die Mittel wollen und die Handlungen ausführen, die sich als notwendig zur Erreichung dieses Zweckes herausgestellt haben. So bilden die Handlungen, die geschehen, um einen Zweck zu verwirklichen, ein teleologisches Ganzes. Aber sie haben diesen Zusammenhang nur unter der Voraussetzung des sie zusammenhaltenden Zweckes, und sie werden sinnlos und damit bedeutungslos, wenn dieser zusammenschließende Gedanke fehlt. Alles, was aber eine Handlung wertvoll macht, ist doch nur die Möglichkeit, sie als die Äußerung eines guten Willens zu betrachten; abgesehen von diesem, kann sie nützlich, erfolgreich, staunenswert sein, sie kann in dem mannigfachen Getriebe des Weltgeschehens die größten Umwälzungen hervorbringen, aber als gut werden wir sie nicht bezeichnen können, es sei denn, wir hätten einen Einblick getan in die Seele ihres Täters und hätten den zu ihr führenden Entschluß als einen pflichtmäßigen erkennen können." Hensel kommt demnach wieder auf die Gesinnungsethik zurück, wie sie zuerst Kant in voller Klarheit formuliert und der Erfolgsethik entgegengestellt hat; jede Handlung, die sittlich genannt werden soll, muß aus dem Bewußtsein einer absoluten Verpflichtung geschehen, das ist die formale Bedingung einer sittlichen Handlung. Nun ist aber ein abstrakter guter Wille, ein abstraktes „Du sollst" ohne jeden Inhalt, wie Hensel (a. a. O.) sagt, ein psychologisches Unding; der Wille kann niemals durch ein derartiges „Du sollst" verpflichtet werden, sondern nur durch eine ganz bestimmte, konkrete Handlung, zu deren Verwirklichung er schreitet. „Das Ziel" aber, „worauf der Wille jedes Lebewesens sich

Digitized by Google

richtet, ist, in allgemeinster Formel, die normale Ausübung der Lebensfunktionen, worauf seine Natur angelegt ist" (Paulsen a. a. O.); der Mensch „will ein menschliches Leben mit dem vollen Inhalt eines solchen, d. h. ein geistig-geschichtliches Leben leben, in dem für die Betätigung aller menschlich-geistigen Kräfte und Tüchtigkeiten Raum ist". Den konkreten Inhalt aber erhält dieses Schema nach Paulsen durch den geschichtlichen Lebensinhalt des Volkes; daher kann man auch sagen: „Der Wille eines Menschen ist darauf gerichtet, das Leben seines Volkes in einer individuellen Ausprägung darzustellen und dadurch das Leben des Volkes zu erhalten und zu bereichern." Beim Menschen entwickelt sich aus dem allgemeinen Trieb der Lebenserhaltung und -steigerung ein bewußter Wille dazu; er bildet sich ein Ideal, das er erstrebt, welches bei verschiedenen Menschen eine verschiedene Gestalt hat und in verschiedenem Grade erstrebt wird. Wie der einzelne Mensch, so hat auch ein jedes Volk ein Ideal des Strebens, das in seiner Religion und Kunst zum Ausdruck kommt. „Was in dem geschichtlichen Leben der Menschheit sich eigentlich zugetragen hat, was seinen wesentlichen Inhalt ausmacht, das ist einerseits die Ausbildung der Erkenntnis zu immer ausgedehnterer und tieferer Erfassung der Wirklichkeit, andererseits die Ausbildung des Gemeinschaftslebens zu immer umfassenderer Ausdehnung und zu immer innigerer Wechselwirkung; und der Entwicklung entspricht natürlich die Ausbildung der Kräfte: Vernunft, die Tüchtigkeit, wodurch die Erkenntnis der Dinge erlangt und dem Willen der Weg in die Reiche der Zwecke gewiesen wird, und soziale Tugenden, die Tüchtigkeiten, worauf das Gemeinschaftsleben in Familie, Staat und Gesellschaft beruht, machen die Substanz des Menschen als historisches Wesen aus. Ein vollkommenes menschliches Leben ist ein Leben, das den Geist zu voller und freier Entfaltung bringt und zu vielseitiger und reicher Betätigung der geistigen Kräfte im Denken, Schaffen und Handeln führt; das kann natürlich nur in einer menschlich-geschichtlichen Umgebung geschehen, und darum gehören zu den wesentlichen Tüchtigkeiten des Lebens auch die sozialen Tugenden, deren Aufgabe es ist, das Verhältnis zur menschlichen Umgebung, der näheren und ferneren, im Sinne des Friedens und der gegenseitigen Förderung zu gestalten. Ein vollkommenes Menschenleben ist Selbstzweck; aber zugleich ist es Glied und also auch Mittel eines größeren Ganzen, eines Volkslebens, eines Kulturkreises" (Paulsen a. a. O.). Auch Paulsen betont, daß der moralische Wert nicht vom Erfolg abhängig sei, sondern nur vom guten Willen; nur die Bedeutung, der Rang in der historischen Würdigung eines Menschen ist von der Wirksamkeit desselben für die Gesamtheit abhängig. Die höchste Einheit ist die Menschheit, die konkrete Darstellung der Idee der Humanität; die vollkommene Menschheit, das Reich Gottes auf Erden, ist das höchste Gut und das letzte Ziel, das die Kulturmenschen erstreben sollen und nach dessen Erreichung resp. Annäherung an die Erreichung ihre Bedeutung gemessen wird. Damit hängt dann auch der Gefühlsreflex zusammen, mit dem ein so gestaltetes, den Idealen dienendes Leben empfunden wird (Befriedigung oder Nichtbefriedigung); er gehört auch zum Leben, ist aber weder für den Willen des Handelnden letztes Motiv, noch für den urteilenden Zuschauer der eigentlich wertvolle Gehalt.

„Es gehört zu den sichersten Sätzen der Anthropologie," sagt Paulsen (a. a. O.), „daß wenigstens auf einer gewissen Entwicklungsstufe eines Volkslebens zwischen seiner *Religion* und seiner *Moral* eine innige Verbindung stattfindet; die Sitten stehen unter der Sanktion der Götter,

Digitized by Google

die Gebote der Religion und der Moral bilden einen einheitlichen Gesetzkodex, Frömmigkeit und Sittlichkeit werden als eine und dieselbe Sache angesehen." Der Mensch sieht in seinen Göttern seine Ideale von einem schönen und guten Leben verwirklicht; sie aber lenken den Willen der Menschen nach diesem Ideal, nach sich selbst hin. Religion und Sittlichkeit entspringen beide aus derselben Wurzel, aus der Sehnsucht nach dem Vollkommenen; was die Moral in abstrakten Formen fordert, erfüllt die Religion in Wirklichkeit. Es ist kein Zweifel, „daß die religiöse Sanktion der Sitte und der sittlichen Gebote in hohem Maße die Disziplinierung der einzelnen durch die Sitte unterstützt hat; die absolute Scheu, die von der Übertretung religiöser Gebote abhält, wird auf die sittlichen Gebote übertragen" (Paulsen a. a. O.). Auf einer höheren Entwicklungsstufe des geistigen Lebens der Menschheit wird jedoch die Moral von der Religion getrennt; die Gesetze der Moral, welche hier als Natur- resp. Kulturgesetze erscheinen, auf deren Befolgung das Gedeihen des Lebens beruht, behalten auch ohne religiöse Sanktion ihre Verbindlichkeit für den Menschen. Demnach sind auch auf dieser Entwicklungsstufe Religion und Moral, Welt- und Lebensanschauung nicht isoliert nebeneinander stehende und gegeneinander völlig gleichgültige Dinge; eine idealistische Weltanschauung, die den Glauben an eine moralische Weltordnung in sich schließt, muß auch einen begünstigenden Einfluß auf das sittliche Leben ausüben. Ein auf das sittlich Ideale gerichtetes Leben, das im Dienste desselben steht, wird auch das Bedürfnis nach einer idealistischen Weltanschauung erzeugen; der sittliche Wille, der auf sittliche Ideen gerichtet ist, bringt eine ideale, eine religiöse Weltanschauung hervor, die mit der sittlichen Lebensanschauung verschmilzt. Die Sittengesetze erscheinen dann als Naturgesetze des geistig-geschichtlichen Lebens, welches ein Stück des Alllebens ist; in diesem Alleben müssen sie begründet sein, müssen die höchste Form des Allwirklichen sein. Wer diese Sittengesetze, die Gebote Gottes, als für sich verpflichtend annimmt, der tut dies nur, weil in dem Begriffe des Allwirklichen, des Absoluten, in dem Begriffe Gottes seine Bestimmung als höchstes sittliches Wesen mit eingeschlossen ist; es erscheint dann der Wille Gottes als der eigene, seine Gebote sind die eigenen Gebote (siehe auch: Pesche, Ist religionslose Sittlichkeit möglich? Neue Bahnen, XIV.).

„Eine starke, immer mehr anschwellende Bewegung zur Religion ist heute unverkennbar," sagt Prof. Dr. Eucken (a. a. O.); sie geht aber nicht auf die Erhaltung, sondern auf die Zerstörung des Kirchentums hinaus. Diese Strömung erhielt eine mächtige Stütze durch die streng naturalistische und empiristische Strömung in der Philosophie von Comte und Feuerbach bis Spencer u. a.; „der mit der naturwissenschaftlichen Strömung gegebene Empirismus führte erkenntnistheoretisch zur Skepsis, und eine Folge dieser Skepsis war es, daß man die Religion nur noch als ein psychologisches Phänomen betrachtete, die Wahrheit ihres Inhaltes aber gänzlich dahingestellt sein ließ, da man diesen zu verifizieren gänzlich außerstande sei" (Dorner, Grundriß der Religionsphilosophie). Daneben ging das eingehende Studium der Religionsgeschichte einher; man wurde durch sie auf die Verschiedenheit der religiösen Anschauungen in den verschiedenen Zeiten ganz besonders hingewiesen und versuchte, die verschiedenen Formen als Entwicklungsstadien des religiösen Lebens in Zusammenhang zu bringen. Dadurch wurde natürlich alle Autorität der Religion, soweit sie sich auf eine absolute Offenbarung stützte, erschüttert; die einzelnen Konfessionen usw. erschienen als Entwicklungsstadien in dem



Digitized by Google

großen Entwicklungsprozeß. Je mehr die Wissenschaft zur Erkenntnis kommt, daß es für sie unüberschreitbare Grenzen gibt, desto mehr macht sich das Bedürfnis nach einer auf dem Boden der Wissenschaft aufgebauten Welt- und Lebensanschauung geltend, welche Verstand und Gemüt befriedigt. Diese kann aber nur von Philosophie und Religion gegeben werden; in der Kunst kommen beide in der schönsten Form zum Ausdruck. Die kirchlichen Systeme können den religiösen Forderungen unserer Zeit, soweit sie echt sind, nicht gerecht werden; denn sie fordern den Verzicht auf die modernen Ideale und fordern die Rückkehr zur alten Ordnung, die Unterwerfung unter die überlieferten Normen. Aber das ist für den Menschen, der mit seiner Zeit lebt und an ihren kulturellen Errungenschaften teilnimmt, unmöglich; er ist eben im Vergleich mit dem Menschen der Vergangenheit in seiner Gefühls- und Denkungsweise umgestaltet und kann daher nur unter Aufgabe seines Eigenwesens auf die modernen Ideale Verzicht leisten. „Der moderne Mensch will zu einleuchtender Klarheit gebracht haben, was er als wahr anerkennen soll; er scheidet in solchem Streben scharf zwischen einer Tatsache und ihrer Deutung, zwischen unmittelbar Erlebtem und durch Schlußfolgerungen Abgeleitetem; er sucht die Grenzen des geistigen Vermögens deutlich zu ziehen und gewissenhaft innezuhalten; alles Zwielicht einer bloßen Ahnung, Andeutung, Allegorie, jene Lieblingszuflucht kindlicherer Zeiten, verschwindet vor dem männlichen Verlangen einer vollen Wahrheit des Lebens“ (Eucken a. a. O.). Die Naturwissenschaften haben die Fundamente einer neuen Weltanschauung geliefert; die Geschichte hat die Überlieferungen in neues Licht gerückt. Mit all diesen Ergebnissen muß sich der moderne Mensch abfinden; das aber bedingt auch seine Stellung zur Religion. Die Religion des alten Kirchentums kann daher den modernen Menschen nicht befriedigen; sie kann ihm nichts bieten, was er von der Religion verlangt. Die Religion kann bei hochstehender Kultur ihre volle Kraft nicht entfalten, ohne sich auch vor dem wissenschaftlichen Bewußtsein zu rechtfertigen; sie muß in Einklang stehen mit den Ergebnissen der Wissenschaft und der darauf aufgebauten Philosophie, resp. darf sie sich mit Fragen der Wissenschaft nicht beschäftigen und muß mit der Philosophie Hand in Hand gehen. Sie wendet sich an das Gefühl und die Phantasie; mit deren Hilfe baut sie eine Welt auf, die jenseits der äußeren Erfahrung liegt. Da es aber zwischen Verstand und Gefühl keine scharfe Grenze gibt, da beide vielmehr als Äußerungen desselben Geisteslebens im innigen Zusammenhang stehen, so läßt sich auch die Religion von der Philosophie nicht scharf trennen; „es gilt,“ wie Eucken (a. a. O.) sagt, „zu prüfen, ob die Tatsache des geistigen Lebens zwingend über die nächste Welt hinaustreibt und den Menschen mit einem göttlichen Sein verbindet“. Diese religiöse Welt- und Lebensanschauung muß sich jeder Mensch, der wahrhaft religiös werden will, selbst erringen; hierbei können ihm die religiösen Gemeinschaften, wenn sie von wahrhaft religiösem Geist erfüllt sind, die besten Dienste leisten.

Wenn man vom heutigen Standpunkt der Wissenschaft und Philosophie sich das göttliche Wesen, Gott und sein Verhältnis zur Welt vorstellen will, so wird man sagen, „daß Gott die Welt aus sich, aus den in ihm vorhandenen Potenzen erschaffen habe und schaffe“ (Dorner (a. a. O.); die Welt ist also ein Produkt Gottes, von ihm aus den ihm eigenen Potenzen hervorgebracht, aber doch von ihm unterschieden. Je mehr der menschliche Geist „sich seiner einheitlichen Kraft als Ich und der ihm entgegenstehenden Objekte der Welt bewußt wird, um so mehr

Digitized by Google

wird er auch eine Einheit dieses Gegenstandes erstreben und diese Einheit in den Mächten oder der Macht finden, welche das Ich und die ihm entgegenstehenden Weltmächte zur Einheit zusammenfaßt; hier ist der Ursprung der Religion. Der Mensch wird sich der ihn und die Welt durchwirkenden einheitlichen Macht bewußt, die er je nach seiner Bewußtseinsstufe wieder verschieden auffaßt" (Dorner a. a. O.). Je niedriger der Mensch auf der Stufe der geistigen Entwicklung steht, je mehr er noch unter dem Einfluß der Natur und des Trieblebens sich befindet, desto naturalistischer wird ihm die göttliche Einheit erscheinen, und desto mehr wird sie in den Dienst eudämonistischer Selbsterhaltung gestellt werden; er wird nach einem Wesen suchen, das über die Natur Herr ist, das er für sich günstig stimmen und mit seiner Hilfe sich der Natur bemächtigen kann. Er fühlt sich selbst als Teil der Natur und jener über sie herrschenden Macht; Natur, Mensch und Gott erscheinen als Einheit, von gleichen Gesetzen beherrscht. Aber bei der fortschreitenden geistigen Entwicklung der Menschheit tritt das Physische immer mehr hinter das Psychische zurück; der Mensch sieht Gott als geistiges, als vernünftiges Wesen an (das Absolute), in dem der Dualismus zwischen Physischem und Psychischem, zwischen Verstand und Willen, wie er sich beim Menschen findet, überwunden ist. Dieser vernünftige Geist hat volle Herrschaft über die Natur; er schafft sie als Ausfluß seiner Vernunft, als Symbol seines Geistes, in dem Verstand und Wille in der Vernunft sich einigen in dem Streben, im Sinne des göttlichen Geistes zu handeln. Und endlich fühlt sich der menschliche Geist eins mit dem göttlichen; er stellt sich als Ausfluß des göttlichen Geistes, der in der Welt und somit auch in ihm, also nicht überweltlich und fremd, ist, in den Dienst des Göttlichen und damit in den Dienst des Allgemeinen. „Gott wirkt in der Welt als die einigende Kraft; je einheitlicher, in sich geschlossener ein Weltwesen ist, um so göttlicher ist es, um so energischer ist aber auch seine Wirksamkeit" (Dorner a. a. O.). Von Religion kann man also nur reden, wenn man etwas Göttliches annimmt oder fühlt; je klarer dieses Bewußtsein des Göttlichen sich gestaltet, desto mehr geht die Vorstellung von Gott, die sich auch immer mit dem Gefühl verbindet, in die Erkenntnis Gottes über. So geht also die Religion auf einer höheren Stufe der Entwicklung in Religionsphilosophie über oder ist vielmehr mit ihr verbunden; sie darf aber nicht ganz in letzterer aufgehen und ohne Einfluß auf den Willen sein. Bestimmten Entwicklungsstadien im einzelnen und in der Menschheit entsprechen bestimmte Religionsformen, die sich durch die verschiedenen Vorstellungen von dem Göttlichen und der Beziehung des Geistes zu ihm unterscheiden. Die Religionsphilosophie hat das Wesen der Religion als das Verhältnis des Menschen zur Gottheit zu untersuchen und zu diesem Zwecke die verschiedenen religiösen Entwicklungsstadien, die in den verschiedenen historischen Religionsformen vertreten sind, zu durchlaufen. Da zeigt es sich nun, daß das Ideal der Religion im Christentum seine allmähliche Verwirklichung findet; es ist immanent und transzendent zugleich und verbindet die Erhabenheit Gottes über der Welt mit der Immanenz Gottes in der Welt und im Menschen. „Es ist nicht bloß eine Religion, welche eine universale Ethik verkündet, mit der Idee der Vorsehung und des Gottesvertrauens verbunden, sondern es ist in ihm das Problem der Vereinigung des Menschlichen und Göttlichen, die Idee der Gottmenschheit enthalten, die weit über alles hinausgeht, was das Judentum je gedacht hat" (Dorner a. a. O.). Den verschiedenen Formen der Religion, die es mit dem Verhältnis der über-



Digitized by Google

sinnlichen Welt zu der Erscheinungswelt zu tun hat, entsprechen auch verschiedene Systeme der Religionsphilosophie; beide stehen in der innigsten Beziehung zueinander, beide streben nach einer idealen Gestaltung der Welt- und Lebensanschauung. Das Ziel der religiösen Entwicklung geht darauf hinaus, „daß der Mensch Gott in sich habe, zu ihm in unmittelbarer Beziehung stehe"; die äußere Offenbarung Gottes im Natur- und Menschenleben muß zu einer inneren als Wahrheit erfahren und erkannt werden; die Darstellung dieses Inneren kann dann wieder zu einer äußeren Offenbarung werden. Die Gottheit kann dem Menschen nicht anders erscheinen, als sein geistiger Entwicklungszustand es zuläßt; die verschiedenen Gottesvorstellungen sind das Resultat des Wirkens Gottes, entsprechend dem jeweiligen Entwicklungszustand des Menschen resp. eines Volkes. Die höchste Form dieser Offenbarung ist die, wo die Gemeinschaft Gottes und des Menschen sich zur Gottmenschheit erhebt, wo sich das geistige Leben zu einer geistigen Gotteserkenntnis steigert.

### 3. Allgemeine Pädagogik.

Die heutige Wissenschaft ist von dem Entwicklungsgedanken beherrscht; auch in der Pädagogik muß dieser Gedanke herrschen, sie muß Entwicklungspädagogik sein. Die Entwicklung hat die Tendenz der Vervollkommnung; in der menschlichen Entwicklung zeigt sich dieselbe in der fortschreitenden Durchgeistigung des Materiellen, indem die psychische Energie immer mehr gegenüber der physischen in den Vordergrund tritt. Damit ist aber auch der sittliche Fortschritt, die sittliche Vervollkommnung verbunden. Damit wollen wir nicht nach dem Vorbilde von Rousseau, Lessing und Kant den Wert der bloßen Einsicht für die sittliche Bildung und somit auch für den sittlichen Fortschritt überschätzen; wir wissen recht wohl, daß die Antriebe zu den menschlichen Handlungen im Fühlen, Begehren und Wollen liegen. Allein unter Durchgeistigung verstehen wir nicht einseitig die Herrschaft des Verstandes, sondern des ganzen Geisteslebens über das Stoffliche, wozu also neben dem Denken auch Fühlen und Wollen gehören; in diesem weiteren Sinn fassen wir die fortschreitende Durchgeistigung als das Prinzip der Entwicklung beim Menschen und bei der Menschheit auf. Herder schon hat diese Durchgeistigung im weiteren Sinne des Wortes als Humanität aufgefaßt; Comte suchte in seiner Philosophie resp. Soziologie für diesen Fortschritt ein Gesetz aufzustellen. Dafür bot allerdings der damalige Stand der Natur- und Geisteswissenschaften noch nicht die nötigen Erfahrungstatsachen; erst im 19. Jahrhundert sind diese, namentlich durch die Gesetze von der Erhaltung von Stoff und Kraft resp. der Substanz und durch die von Darwin u. a. ausgebaute und fester begründete Entwicklungslehre, geschaffen worden. „Wenn auch die Entwicklung, die jetzt vorherrscht, von ihrem Höhepunkt aus in Auflösung übergehen muß und unser Sonnensystem auslöschen wird, so kann doch nach dem Gesetz von der Erhaltung der Kraft die rhythmische Bewegung nie aufhören" (R. Goette). Die Mehrzahl der Soziologen nimmt einen sittlichen Fortschritt der Menschheit an; als treibende Faktoren der Entwicklung, auch in sittlicher Hinsicht, werden wirtschaftliche, geistige, soziale und religiöse angenommen und bald der eine, bald der andere mehr betont. Je mehr die Soziologie ausgebaut wird, desto mehr werden sich in dieser Hinsicht die Ansichten klären und einigen; es wird sich aber wohl ergeben, daß ein gedeihlicher Fortschritt der Menschheit stattfindet und dieser von der Zucht, Erhaltung und

Digitized by Google

Pflege der tüchtigen und edlen Art abhängt. „Der Fortschritt vollzieht sich nicht in gerader Richtung, sondern stufenweise, in einer oft schwer übersichtlichen Wellenbewegung“ (Goette); von einem Gesetz läßt sich jetzt noch nicht reden und wird sich wohl nie davon reden lassen, da hier die frei schaffende Persönlichkeit sich geltend macht. Diese zu züchten, ist Aufgabe der Erziehung im weiteren Sinne des Wortes; sie muß namentlich danach streben, die fortschreitende Durchgeistigung des Einzelmenschen und der Menschheit zu fördern. Indem sie an der Veredlung des Einzelmenschen arbeitet, arbeitet sie auch an der Veredlung der Gemeinschaft; sie kann das letztere nur durch das erstere tun. Die Pädagogik muß daher danach streben, die Entwicklungsgesetze für die Einzelentwicklung aufzusuchen und zu begründen; „damit die Leitung der natürlichen Entwicklung eine wirklich absichtliche, wirklich zielgemäße sein kann, bedarf sie neben der Kenntnis des Entwicklungsobjektes auch der Kenntnis und Anwendung der Entwicklungsgesetze, derjenigen Faktoren, welche das normale Sein und die normale Entwicklung bedingen bezw. zu fördern und zu stören vermögen“ (Dr. Löwenthal, Vortrag auf dem Kongreß der Naturforscher und Ärzte). Hierzu liefert ihr hinsichtlich der geistigen Entwicklung die moderne Psychologie den Stoff. Sie lehrt uns zunächst, daß die geistige Energie sich vermehrt, daß sie wächst (Gesetz des geistigen Wachstums); sodann erfahren wir, daß die einzelnen Energieformen (Empfindungen, Vorstellungen, Gefühle usw.) in Beziehung zueinander treten, untereinander verschmelzen und verknüpfen (Gesetz der Verdichtung); und endlich beherrscht das Geistige das Körperliche und nimmt es in seinen Dienst (Gesetz der fortschreitenden Mechanisierung). Diese Gesetze hat die Psychologie im einzelnen weiter zu untersuchen und im einzelnen klarzulegen; die Pädagogik hat sie dann auf die geistige Arbeit anzuwenden. Das Gesetz des geistigen Wachstums lehrt uns bei näherer Untersuchung, daß aus der Verbindung von zwei oder mehreren geistigen Elementen (Energieformen) sich eine neue Energieform mit neuen Eigenschaften entwickelt; es sei hier nur an die Entstehung der Anschauung aus verschiedenen Sinneswahrnehmungen erinnert, an die sich wieder Gefühle und Begriffe anlehnen. So entstehen nach dem Gesetz der fortschreitenden Verdichtung allmählich aus dem lückenhaften und zusammenhanglosen kindlichen Bewußtsein ein einheitliches und geschlossenes Geistesleben, welches die Grundlage der Persönlichkeit ist; es bildet sich eine Welt- und Lebensanschauung aus, indem um gewisse Mittelpunkte (Gesichtspunkte, Grundsätze) sich alle Vorstellungen, Gefühle und Wollungen gruppieren. Wo das Körperliche mit dem Geistigen in Verbindung tritt — und das ist auch bei der Sprache der Fall —, da muß ebenfalls eine fortschreitende Verschmelzung und Verdichtung herbeigeführt werden, die bis zur mechanischen Fertigkeit führen muß; hier wird die psychische Energie wieder in physische umgesetzt. Durch Übung muß diese Umsetzung immer leichter verlaufen, d. h. es wird immer weniger psychische Energie zur Erzeugung einer bestimmten Quantität physischer Energie verbraucht. Wo so durch die Erziehung die Einzelpersönlichkeit an Vervollkommnung gewonnen hat, das wird in der Anlage auf die Nachkommen vererbt und kommt so auch der Gemeinschaft zugute; so schreitet die Gesamtentwicklung mit der Einzelentwicklung fort. Bei dem geistigen Wachstum und bei der fortschreitenden Verdichtung muß immer darauf gesehen werden, daß alle der Bildung der Persönlichkeit dienenden Anlagen zur Entwicklung kommen und sich Einsicht, Fühlen und Wollen fest miteinander verbinden; der feste Wille muß das Ziel sein, und in

Digitized by Google

ihm müssen die sittlichen Grundsätze die Mittelpunkte bilden. Dieser Wille muß sich in der technischen Bildung nach dem Gesetz der fortschreitenden Mechanisierung den Körper dienstbar machen, damit sich die sittliche Persönlichkeit an der Kulturarbeit seiner Zeit mit Erfolg beteiligen kann. Das sind die Richtlinien für die Entwicklungspädagogik; der Erzieher soll die Entwicklung nach ihnen anregen und leiten.

Pestalozzi hat in der Pädagogik zuerst den Begriff der Entwicklung recht erfaßt und für die Pädagogik brauchbar gemacht; so verschieden auch die zu seiner Zeit und nach seiner Zeit auftretenden Pädagogen, wie Schwarz, Graser, Diesterweg, Weitz, Herbart u. a., den Begriff der Erziehung erklären, so läuft doch das Ziel immer auf Entwicklung hinaus. In der Wissenschaft der Zeit, in der alle diese Pädagogen lebten, drang eben der Entwicklungsgedanke, wenn auch noch unklar, immer mehr durch (Lessing, J. Paul, Kant, Herder, Schiller, Goethe); so mußte man auch die Erziehung als eine harmonische Entwicklung des Menschen auf dem Grunde seiner natürlichen Anlagen und Kräfte zur Höhe und Reife einer sittlich-religiösen Persönlichkeit" (Schulze, Der Entwicklungsgedanke in der Pädagogik; Neue Bahnen XIV.) betrachten. Deutlich tritt der Entwicklungsgedanke auch bei Ziller auf; seinen kulturhistorischen Stufen liegt das biogenetische Grundgesetz zugrunde, wenn auch im einzelnen sich die bezeichneten Stufen nicht halten lassen. Die individualsoziale Pädagogik der Zukunft, welche sich auf die in der Anthropologie begründete Psychologie und die in der Soziologie begründete Ethik stützt, in welchen der Entwicklungsgedanke zurzeit herrschend ist, muß voll und ganz Entwicklungspädagogik werden; ihre neueren wissenschaftlichen Vertreter, wie Herbert Spencer, Natorp u. a., bringen dies auch deutlich zum Ausdruck. „Natürliche Entwicklung ist das A und O der modernen wissenschaftlichen Pädagogik; in allem fordert sie Leben und Werden und Wachsen" (Schulze a. a. O.). Aber in der Schul- und Volkserziehung ist das noch wenig zum Durchbruch gekommen; hier herrscht noch vielfach die autoritative Pädagogik der Vergangenheit. Vor allen Dingen wird in unseren Schulen und Kirchen, die letzteren als Anstalten der Volkserziehung betrachtet, keine auf der modernen Wissenschaft beruhende Grundlage für eine vernünftige, den Verstand und das Gemüt befriedigende Welt- und Lebensanschauung gelegt; „als unumgängliche Vorarbeit aber für eine nationale Erziehung auf wissenschaftlicher Grundlage ist vor allem die Ausgestaltung einer brauchbaren Lebensanschauung anzusehen, welche aus einer vorurteilslosen Natur- und Geschichtsbetrachtung die richtigen Folgerungen für die individuale und nationale Lebensführung zu ziehen und so den für eine vernünftige, bewußte Gestaltung des menschlichen Einzel- und Gesamtdaseins unbrauchbaren, die Selbstverantwortlichkeit und das Höherstreben geradezu aufhebenden Materialismus und Eudämonismus zu überwinden vermöchte" (Dr. Unold, Entwicklungslehre und Volkserziehung; Neue Bahnen XIV.).

Seit den sechziger Jahren etwa, nachdem die Herrschaft der Regulative im Abnehmen war und man sich wieder dem Studium der wissenschaftlichen Pädagogik zuwandte, kam das System der Pädagogik, wie es von Herbart aufgestellt und von Stoy und Ziller ausgebildet worden war, zur Herrschaft; neue Systseme, die auf einer anderen psychologischen und ethischen Basis beruhen, konnten ihm gegenüber nur schwer emporkommen. Dazu kam, daß die beiden Systeme, welche aufgestellt wurden, nicht auf der neueren, seit Fechner und Lotze allmählich entstandenen Philosophie aufgebaut waren; ein drittes System, das

Digitized by Google

seine Grundlagen in dieser Philosophie suchte, zeigte noch sehr den Charakter der Unvollkommenheit. Und doch macht sich immer mehr das Bedürfnis nach einem neuen System der Pädagogik geltend; denn die Psychologie und Ethik Herbarts sind als Grundlagen eines Systems der Pädagogik nicht mehr zu brauchen, selbst wenn man sie zeitgemäß auszubauen sucht. Herbart hat um den Ausbau der wissenschaftlichen Pädagogik große Verdienste; sein System war zum erstenmal auf festgeschlossenen Systemen der Psychologie und Ethik begründet, was ihm das Gepräge der unbedingten Sicherheit und Geschlossenheit gab. Das kommt auch in der Darstellung zum Ausdruck; hier findet man kein vorsichtiges Abwägen des Für und Wider und eingehendes Untersuchen, sondern kurze und entscheidende Forderungen. Das alles hat dem System Herbarts die Herrschaft und ihm noch heute eine zahlreiche Anhängerschaft gesichert; Mängel und Widersprüche in ihm werden infolge dieser Vorzüge leicht übersehen. Unterdessen hat die Psychologie in der Physiologie eine festere Basis und in dem Experiment ein neues Hilfsmittel der Forschung erhalten; die Ethik aber ist nach der sozialen Seite besser ausgebaut worden. Das schon fordert ein neues System der Pädagogik; diese selbst aber macht sich auch das Experiment dienstbar und verlangt den durch die Biologie begründeten genetischen (entwicklungsgeschichtlichen) Gang der Darstellung. Das Experiment ist mit Erfolg auch in pädagogischen Fragen zur Anwendung gekommen; die Biologie (Lebenslehre) und die Entwicklungslehre als Teil derselben haben alle Wissenschaften in ihrer Entwicklung beeinflußt, und kann deshalb auch die Pädagogik als Wissenschaft davon keine Ausnahme machen, zumal sie mit derselben durch die Anthropologie und Soziologie in der engsten Beziehung steht.

Döring baute sein „System der Pädagogik im Umriß“ (1894) auf seiner Ethik auf (Philosophische Güterlehre, 1888; Handbuch der menschlich-natürlichen Sittenlehre, 1899); sie tritt in schroffen Gegensatz zur Herbartschen Philosophie und Pädagogik. Er ist Eudämonist und sieht daher die Glückseligkeit als das fundamentale Interesse des Zöglings an; diese aber wird nur dann eintreten, wenn der eigene Wille auf das Wohl des andern gerichtet ist. Daraus erhält auch die Erziehung ihr Ziel bestimmt; sie hat eine das gesamte Wollen beherrschende diesbezügliche Gesinnung zu erzeugen. „Der Erzieher ist zunächst der Vormund und Mandatar eines Wesens, das sich in seiner gegenwärtigen Lage nicht zu leiten und zu helfen weiß; zugleich ist er aber auch der Mandatar der Gesellschaft gegenüber zur Wahrnehmung des Interesses, das diese vom Gesichtspunkte ihres eignen Wohlseins aus am gegenwärtigen Verhalten des Zöglings nimmt. Da aber der Zögling außerdem ein Wesen ist, das eine Zukunft zu durchleben hat, für die es in seinem eignen Interesse, wie in dem der Gesellschaft ausgerüstet werden muß, für die es sich selber aber nicht ausrüsten kann, so ist der Erzieher der Mandatar der Zukunft des Zöglings, sowohl in dessen eigenem Interesse, als auch in dem, das die Gesellschaft an dem zukünftigen Zustande des Zöglings hat.“ Die Erziehung hat daher einerseits das Interesse des Individuums, anderseits das der Gesellschaft zu wahren (Individual- und Sozialpädagogik); sie hat die Fürsorge für den gegenwärtigen und den zukünftigen Zustand im Auge zu behalten. Als Mittel dieser Fürsorge stehen ihr zur Verfügung: Pflege, Übung, Zucht und Unterricht. „Eine vollkommene Gesellschaft, in der eine vollkommene Erziehung realisiert werden soll, muß die Erziehung nach allen ihren Teilen den durch Natur und Vorbildung dazu Befähigten und Prädestinierten

Digitized by Google

übertragen, und zwar nicht erst von einem Zeitpunkte an, sondern von Anbeginn des Lebens, als ein einheitliches und unteilbares Ganzes.“ Dörings System der Pädagogik vertritt also die Individual- und Sozialpädagogik; sie berücksichtigt die Forderungen des Zöglings und die der Gesellschaft. Eine Kritik dieses Systems muß mit der Kritik der Grundlage desselben, der Ethik, einsetzen; der Eudämonismus wird in der heutigen Ethik fast durchweg bekämpft. „Unser Urteil über den sittlichen Wert oder Unwert des Menschen, des einzelnen wie ganzer Völker, bemißt sich nicht nach dem Glücke, das sie genossen oder entbehrt; die individuellen Glücksgefühle und somit auch diejenigen vieler oder aller (denn aus lauter Nullen läßt sich keine Größe bilden) sind doch sittlich ganz wertlos“ (Bergmann, Ein neues System der Pädagogik; Jahrb. d. V. f. w. Pädagogik, 26). Damit soll nicht gesagt sein, daß der Eudämonismus an und für sich ganz verwerflich sei; aber zur Gewinnung des obersten sittlichen Prinzips, das Richtlinien zur Feststellung des Erziehungszieles dienen kann, kann er nicht führen.

Das zweite und neueste System der Pädagogik ist von Prof. Natorp aufgestellt worden; es beruht auf der Philosophie des Neukantianismus und Hellenismus, die in Kant und Plato ihre Führer hat. Er nennt sein System „Sozialpädagogik“, weil es die Erziehung zur Gemeinschaft als Ziel der Erziehung hinstellt; dieses Ziel ist nicht neu, denn schon Diesterweg betont „Erziehung durch Gemeinschaft zur Gemeinschaft“. Natorp hat den Begriff schon in seiner Schrift „Religion innerhalb der Grenzen der Humanität“ festgestellt; Humanität ist für Natorp die Vollkraft des Menschentums im Menschen, die harmonische Entfaltung aller Seiten des menschlichen Wesens im einzelnen Menschen, die nur durch die lebendige Teilnahme des einzelnen an menschlicher Gemeinschaft möglich ist. Aus dieser Gemeinschaft geht der Mensch als menschliches Wesen hervor; in sie soll er unter Beihilfe der Erziehung und Bildung hineinwachsen und eingegliedert werden. „Nicht bloß in seine beschränkte Lage sich möglichst zu finden und darin sein Bestes tun zu wollen, ist Ziel sittlicher Bildung, sondern ihr Verhältnis zu aller menschlichen Gemeinschaft, nicht allein wie sie ist, sondern wie sie geworden ist und noch zu werden vermag, einzusehen und danach sein Wollen zu richten, das erst heißt teil an der Menschheit haben, heißt menschenwürdig gebildet sein.“ Hierzu soll auch die Religion dienen; denn sie vertritt nicht bloß das ferne Ideal eines sittlicheren, vollkommeneren Zustandes der Menschheit auf Erden, sondern schließt die unmittelbare und lebendige Gewißheit einer Macht des Guten in der Welt, in den Herzen der Menschen und über sie in sich. Im Begriff Gott soll das sittliche, das soziale Element seinen höchsten Ausdruck finden; er vertritt die unverletzliche Heiligkeit des sittlichen Gesetzes, des Gesetzes der menschlichen Gemeinschaft. Denn das Sittengesetz verlangt vom einzelnen nur eine relative sittliche Vollendung als Glied der Menschheit; die absolute sittliche Vollendung ist in der Menschheit zu suchen. Die Sozialpädagogik „hat, als Theorie, die sozialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens, und zwar unter der berechtigten Voraussetzung, daß die Gesellschaftsform veränderlich sei, zu erforschen“. Zu einer solchen „Sozialpädagogik“, wie sie Natorp bezeichnet, ist nach seiner Ansicht (Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre) das Herbartsche System der Pädagogik nicht geeignet; denn die Psychologie und Ethik Herbarts sind zur Grundlage einer solchen Pädagogik nicht brauchbar. „Die Ausführung dessen, was seit Kant und Pestalozzi in Hinsicht der theoretischen

Digitized by Google

Grundlegung der Pädagogik gefordert ist und wozu bedeutende Ansätze bei beiden vorliegen, hat Herbart nicht geliefert; die Fundamente, auf denen er den Bau der Pädagogik unternommen hat, erwiesen sich nicht tragfähig. Als Hauptfehler glaubten wir zu erkennen die mangelnde Würdigung der selbständigen und maßgeblichen Stellung, die dem Willen in der Erziehung gebührt; es ist hier wie dort das Selbstschöpferische in der Erziehung, was er übersieht." Pestalozzi hingegen hat beiden Forderungen besser entsprochen; ihm verdanken wir eine erneuerte und vertiefte Einsicht in die soziale Bedingtheit der Erziehung, besonders nach der Willensseite.

Natorp stellt sich nun die Aufgabe, die Sozialpädagogik auf wissenschaftlicher Grundlage aufzubauen; er will die Wechselbeziehungen zwischen Erziehung und Gemeinschaft aufsuchen und begründen. Erziehung ist in erster Linie Bildung des Willens; denn „der erziehende Wille erlangt nur dadurch Einfluß, daß er den Willen des Zöglings zu gewinnen und auf das gewollte Ziel hinzulenken weiß". Um dieses Ziel aber zu bestimmen, muß das Problem des Sollens oder des Zweckes, der Idee, gelöst werden; die Erkenntniskritik allein kann uns aber lehren, wie das Seinsollende, die Idee zu erfassen ist. „Der letztbestimmende Grund einer jeden Zwecksetzung, das Endziel, im Hinblick worauf jeder besondere Zweck sich bestimmt, ist nichts anderes als die bei jeder einzelnen Willensentscheidung vorgehende, weil logisch übergeordnete Einheit, in der alle Zwecksetzung sich vereinige"; daher ist es die Aufgabe der Erziehung, in dem Zögling die Einheit des Wollens zu erstreben. Bei der näheren Bestimmung dieser Aufgabe ergeben sich drei Stufen der Aktivität: Trieb, Wille im eigenen Sinn, Vernunftwille. Der Trieb enthält wohl die Richtung auf ein Seinsollendes, auf die Einheit; aber die Tendenz der höchsten Einstimmigkeit ist erst dunkel vorhanden, ist nur durch die unmittelbare Erfahrung bestimmt. Die Einstimmigkeit des Strebens dagegen wird mit Bewußtsein vollzogen; das ist der Wille im engeren Sinne, der den Trieb zur Voraussetzung hat, aber über ihn hinausgeht. Erhebt sich endlich das Bewußtsein über das Objekt des Empirischen hinaus auf den Zweck aller Zwecke, auf die Einstimmigkeit des Wollens mit sich selbst, so haben wir den Vernunftwillen. „Trieb bezeichnet nur das Vorhandensein einer Tendenz überhaupt, d. h. Richtung der Aktivität auf irgendein Ziel; auf der Stufe des Willens tritt das Bewußtsein hinzu, es fehlt aber noch die Einsicht, daß jede Richtung ins Unendliche weist, es fehlt die Messung des einzelnen empirischen Wollens an dem nicht mehr empirischen Ziel des unbedingt Seinsollenden; die dritte Stufe fügt noch hinzu: die Beziehung aufs empirische Objekt bleibt zwar, aber das Bewußtsein des Wollenden haftet nicht mehr an diesem, sondern hebt sich darüber zum übergeordneten Standpunkt des unbedingt Gesetzlichen." Diese Ausbildung des menschlichen Bewußtseins von der Stufe des Triebes bis zu der des Vernunftwillens vollzieht sich aber nur im Wechselverhältnis von Bewußtsein und Bewußtsein, also im Gemeinschaftsleben; der Mensch ist Mensch nur in der menschlichen Gemeinschaft, ohne letztere ist er überhaupt nicht Mensch. Die Lehre von der Willenserziehung muß also von der Voraussetzung des Lebens in der Gemeinschaft von Anfang an ausgehen und mit ihr beständig in Übereinstimmung bleiben; Individuum und Gemeinschaft entwickeln sich nach denselben Gesetzen und in denselben Stufen: aus dem Reiche der Notwendigkeit und Willensregelung ins Reich der Vernunft, der Freiheit, d. h. der Herrschaft des Vernunftwillens in der Gemeinschaft. Die Organi-

Digitized by Google

sation der Gemeinschaft als wesentliches Mittel der Willenserziehung muß so beschaffen sein, „daß jeder in sie hineinwachsende Mensch drei Stufen des Gemeinschaftslebens durchlaufen kann, die der individuellen Entwicklung der Aktivität nach ihren drei Stufen entsprechen; damit erst können sich die wesentlichen Seiten des Menschentums in klarer Einigkeit mit sich und der Menschheit entwickeln" (Görland, P. Natorp als Pädagoge). Auf jeder dieser Stufen müssen bei der Erziehung des Willens die drei Bestandteile der menschlichen Aktivität berücksichtigt werden; es findet dies in der Weise statt, daß auf der ersten Stufe mit einer vernunftgemäßen Gestaltung des Trieblebens begonnen, auf der zweiten die formale Willensbildung erstrebt und auf der dritten die Ausbildung des sittlichen Bewußtseins ins Auge gefaßt wird. Die unterste Stufe des Gemeinschaftslebens ist die Familie; sie hat es mit der gesunden Entfaltung des Trieblebens in der Richtung sozialer Arbeit zu tun. Die zweite Stufe des Gemeinschaftslebens ist die Schule; in ihr wird die Disziplinierung des Willens erstrebt. Sie kann ihren Zweck nur dann voll und ganz erfüllen, wenn für alle Glieder der Nation eine Nationalschule besteht; denn es gibt nur ein Bildungsziel für alle, und jeder hat daher seinen Anteil an der Bildung als Bestandteil des geistigen Gemeineigentums anzusehen. Die dritte Stufe des Gemeinschaftslebens geht aus freier Selbstbestimmung hervor, die auf freier sittlicher Einsicht beruht; die Gemeinschaft, in welcher diese erreicht wird, sollte die Volkshochschule sein, welche für alle die unbeschränkteste Möglichkeit weitgehendster Bildung eröffnete.

Auch bei Natorp muß die Kritik an den philosophischen Grundlagen ansetzen; denn die von ihm gestellten pädagogischen Forderungen gehen aus den psychologisch-ethischen Voraussetzungen hervor. Bei der Einheit des Bewußtseins denkt Natorp an eine Allgemeinheit der Ichbewußtseine; von hier aus, aus bloß formellen Bedingungen, sucht er dann das sittliche Wollen zu bestimmen. Der Einfluß von Plato und Kant hat Natorp in eine abstrakt-formalistische Denkrichtung geleitet, die seine ganze Pädagogik durchzieht (siehe Prof. Dr. Groos, Pädagogische Systeme am Ausgange des 19. Jahrhunderts; Vorlesungen).

Im verflossenen Jahre ist ein bedeutender englischer Philosoph und Pädagoge, Herbert Spencer (geb. 1820), in hohem Alter gestorben; seine Hauptwerke beschäftigen sich mit Soziologie und Psychologie, aber auch die Pädagogik hat er bedacht (Prinzipien der Psychologie; Prinzipien der Soziologie; die Erziehung in geistiger, sittlicher und leiblicher Hinsicht). Er sucht das ganze Geistesleben aus dem Prinzip der Entwicklung zu erklären; aus den von einem Reiz hervorgerufenen Reaktionen soll sich im Tiere allmählich der Instinkt entwickeln, aus dem dann wieder allmählich die geistigen Tätigkeiten hervorgehen. Die Entwicklung der Lebewesen ist die fortschreitende Anpassung an die sich ändernden Verhältnisse der Erdoberfläche, wodurch neue Funktionen und dadurch wieder neue Formen in den Organen hervorgehen. Auch das sittliche Leben ist ein Produkt der Entwicklung; es ist das, was das eigene und fremde Leben fördert. Spencer war Agnostiker; er begnügte sich mit dem dem Menschen zugänglichen Wissen und verzichtete daher auf die spekulative Philosophie und auch auf die Lehren der positiven Religion. Seine Philosophie beschränkt sich auf das diesseitige Leben; ihm gilt nach seiner Ansicht die menschliche Arbeit und das menschliche Streben. Aber, wenn man auch, so legt er in seiner letzten Schrift (Erfahrungen und Betrachtungen aus der Zeit, 1904) dar, volle Ehrlichkeit in Hinsicht der Welt-

Digitized by Google

anschauung von jedem verlangt, so soll man doch niemand seine Weltanschauung aufdrängen; man soll am allerwenigsten die Religionsgläubigen ihres Glaubens berauben. Er verspricht sich wenig Erfolg von der ethischen Belehrung; aber auch der religiöse Glaube übt nach Spencers Ansicht keinen oder sehr geringen Einfluß auf das sittliche Verhalten des Menschen aus. Er erwartet alles Heil von der Entwicklung; wahrnehmbare Erfolge werden nach seiner Ansicht erst dann zutage treten, wenn „die Disziplin eines friedlichen sozialen Lebens langsam die Natur der Menschen ummodelt". Deshalb legt Spencer auch wenig Wert auf die Bildung des Gefühls und Willens; die Aufgabe der Erziehung besteht vielmehr für ihn darin, „uns auf ein vollkommeneres Leben vorzubereiten" durch Vermittlung eines fürs praktische Leben nützlichen Wissens. Daher handelt es sich bei ihm um die Herstellung einer möglichst engen Beziehung zwischen Unterricht und Leben; die Wahl der Lehrstoffe soll nur nach praktischen Gesichtspunkten stattfinden, weshalb alle Stoffe von bloß formalem oder historischem Werte ausgeschieden werden sollen. Der Lehrer muß die Schüler durch den Unterricht reizen, sich diese Kenntnisse durch Verkehr mit Natur und Leben selbst anzueignen; auf Anschauung und Erfahrung muß daher der Unterricht aufbauen. Die Berücksichtigung der menschlichen Natur beim Unterricht ist nur ein Mittel zum Zweck; sie soll den Weg zur Übermittlung des für den Schüler wertvollen Lehrstoffes zeigen. Hier tritt Spencer in scharfen Gegensatz zu Pestalozzi; denn dieser ordnete die Vermittlung des Lehrstoffes der harmonischen Entwicklung der menschlichen Kräfte unter. Das nach Spencers Pädagogik in Abotsholme bei London errichtete Landerziehungsheim hat als Hauptziel die Einführung der Zöglinge in das wirkliche Leben und die Gemeinschaft; aber im Gegensatz zu Spencer finden auch die das Gemüt bildenden Lehrfächer (Musik, Poesie und bildende Künste) eine sorgsame Pflege. Beides, formelle und materielle Bildung, sollen im innigsten Verein miteinander gepflegt werden; die formelle Bildung läßt sich auch voll und ganz an einem für die materielle Bildung wertvollen Lehrstoff erreichen. Auch ist es nicht möglich, die materielle Bildung ohne die formelle zu erzielen; für ein vollkommenes Leben können wir den Menschen nur durch eine harmonische Ausbildung aller seiner Kräfte vorbereiten. Und in diesem Punkte vereinigen sich auch die Individual- und Sozialpädagogik; sie im Verein bilden erst die wahre Pädagogik.

Der Streit zwischen „Individual- und Sozialpädagogik" geht seinem Ende entgegen; wer sich mit Verständnis mit dem Gegenstande beschäftigt hat, der kommt zu der Erkenntnis, daß die Pädagogik, wie alle ethisch begründeten und mit dem praktischen Leben in Beziehung stehenden Wissenschaften, von der gesamten Kulturentwicklung abhängig ist und in ihrer Entwicklung derselben folgen muß; in dieser aber macht sich gegenüber der einseitig individualistischen der Vergangenheit in der Gegenwart eine ebenso einseitige sozialistische Strömung geltend. Wie sich nach dem Zeitalter der Aufklärung die Philosophie vom Individualismus ab- und sich mehr dem Sozialismus zuwandte, so auch die Pädagogik; Pestalozzi weiß die erziehlichen Einflüsse der Gemeinschaft voll und ganz zu würdigen und weist darauf hin, daß die Bildung ihre beste Kraft aus der Unmittelbarkeit des Lebens und der gegebenen Lage des Zöglings schöpfen muß; seine Pädagogik ist Individual- und Sozialpädagogik. „Unter dem Eindruck eminenter Persönlichkeiten und unter den zersetzenden Wirkungen der Napoleonischen Kriege, die eine beschleunigte

Digitized by Google

Zentralisation der ökonomischen Getriebe hintenan hielten, und die das Bewußtsein bürgerlicher Verantwortlichkeit für das Ganze des ‚Staates' nicht aufkommen ließen, bildete sich jene Pädagogik der Individualität aus, die Hand in Hand geht mit der Politik des Liberalismus" (Görland a. a. O.). Nach W. v. Humboldt stand damals das Menschengeschlecht „auf einer Stufe der Kultur, von welcher es sich nur durch die Ausbildung der Individuen höher emporschwingen kann"; daher ist ihm „das einzelne Individuum", d. h. das Individuum als einzelner, Gegenstand der Erziehung. Denn der Mensch, abgelöst von allen beengenden Schranken, welche Stand, Religion, Nation um ihn gezogen haben, durch die er zum Gefangenen geworden ist, — jahrhundertelang der freie Mensch, gedacht als vollkommen, wurde als höchster Typus der Menschheit hingestellt und allgemein anerkannt; was aber der Neuhumanismus als Bildungsideal der Individualität geschaffen hatte, das formulierte die Politik als ökonomisches Ideal des Liberalismus. Wohl lebt auch für ihn der Mensch in der Gemeinschaft, der Gesellschaft; aber der aus diesem Beisammen entstehende Gemeinsinn ist nicht auf das Mitregieren des Ganzen, sondern „auf Entbehrlichmachung vielen Regierens" gerichtet. Der Staat aber hat nach dieser Auffassung nicht die Aufgabe, positiv um die materielle und geistige Wohlfahrt der Untertanen zu sorgen; er hat nur die negative Aufgabe, den materiellen und geistigen Privaterwerb und Privatbesitz nach innen und außen zu sichern. „Je reiner der einzelne Mensch die ihm notwendigen und nützlichen Kenntnisse ausprägt, je wahrer er die Bedürfnisse seines Daseins auffaßt, je mehr er seinen Willen und seinen Körper zu beherrschen gelernt hat, je besser er versteht, die Außenwelt seiner Herrschaft zu unterwerfen, als ein desto kräftigeres und vollkommeneres Wesen steht der Mensch alsdann vor uns. Laßt eine ganze Nation solcher Wesen werden, welchen Verein menschlicher Kraft müssen diese bilden; was muß sich mit derselben ausrichten lassen, welche Übergewalt ihnen selbst über zahlreichere, aber minder gebildete Staaten zuteil werden" (Stephani, System der öffentlichen Erziehung; zitiert in Görland a. a. O.). Die Steigerung des Einzelwertes und Einzelcharakters ist das höchste Gut, das die Gesellschaft dem Staate durch die Erziehung gibt; daher ist, wie der Staatsmann Humboldt sich ausdrückt, „höchste und proportionierteste Bildung der Kräfte der Menschen zu einem Ganzen" der letzte Zweck dieser Erziehung. Die Pestalozzianer und auch Diesterweg haben Pestalozzis Pädagogik mehr in ihren Formen als in ihrem Inhalte erfaßt; sie stellten unter dem Einfluß des Zeitgeistes die individualistische Seite derselben in den Vordergrund. Die Bildung des Individuums wurde wieder Selbstzweck; „seitdem das Christentum in der Welt ist," sagt Diesterweg, „betrachten wir den Menschen als Selbstzweck, und wir denken an seine Erziehung und Bildung um ihrer selbst willen". Aber dennoch hat auch Diesterweg, wie auch Dittes, Herbart und Ziller, die ebenfalls den Erziehungsbegriff vom individualistischen Standpunkte aus bestimmen, die soziale Bedeutung der Erziehung nicht verkannt; das zeigt sich schon darin, daß sie die Verwirklichung der pädagogischen Ideen vom Staate erwarten. Die einseitige Individualpädagogik läßt sich auch wissenschaftlich nicht begründen; sie muß versagen vor dem Problem der Gesellschaft und des Staates. Individuum und Gesellschaft stehen in der innigsten Wechselbeziehung zueinander; das Individuum hat in der Gesellschaft seine Stütze und seine Zwecke, und die Gesellschaft dient dem Individuum zur Erreichung seines Lebenszweckes. „Jeder Mensch ist ein individuelles

Digitized by Google

und soziales Wesen zugleich; daher ist er auch als Individuum und Mitglied der menschlichen Gesellschaft zu erziehen" (Germer, Individual- und Sozialpädagogik). Da diese Tatsachen auch von der Individualpädagogik nicht übersehen werden können, so war sie genötigt, die Forderungen der Gesellschaft an das Individuum als eine ökonomische Forderung der „Zurüstung für den speziellen Lebensberuf", nicht aber als ethische Forderung aus dem Begriff und Wesen einer sittlichen Person aufzufassen; das aber konnte der wissenschaftlichen Pädagogik nicht genügen. In England entwickelte sich zu derselben Zeit, als in Deutschland die Individualpädagogik blühte, die einseitige Sozialpädagogik; Bell und Lancaster vertraten die Pädagogik des Massenunterrichts. Sie entsprang dem Bedürfnisse, die ökonomische Brauchbarkeit der „vernünftigen" Maschinen zu steigern; es galt, dem Arbeiter das Wissen um das Ineinander der Einzelarbeiten durch Hebung der Bildung zu vermitteln, um die Güte der Einzelarbeit und dadurch die Konkurrenzfähigkeit zu steigern. Dadurch aber gewann der Staat Interesse an der Bildung; er mußte „aus dem Prinzip des Parlamentarismus, d. i. der gesellschaftlichen Legislatur, heraus die Tendenz auf ein Bildungsmaximum des einzelnen im Interesse eines Existenzmaximums der Gesamtheit fordern" (Görland a. a. O.). So tritt das Individuum als Glied der Gesamtheit auf; durch die Bildung muß es für die soziale Ordnung, in der es leben und wirken soll, vorbereitet werden. Die Sozialpädagogik hat also nicht bloß die Erziehung des Kindes zum Menschen, sondern auch die zum Bürger im Auge; sie stellt die Bildung in den Dienst der Gesellschaft. Diese aber hat ein hervorragendes Interesse daran, daß die Anlagen des einzelnen in ihrer Eigentümlichkeit ausgebildet werden; denn der Fortschritt der menschlichen Kultur beruht auf der Arbeitsteilung, die ihrerseits wieder auf der Verschiedenheit der Anlagen beruht. Die Sozialpädagogik verlangt aber nicht die Entwicklung der Anlagen an und für sich, sondern mit Rücksicht auf die künftige Eingliederung des Zöglings in die menschliche Gesellschaft, in den sozialen Organismus; die in dem einzelnen schlummernden Anlagen sollen zur Entfaltung kommen, damit derselbe als Glied der menschlichen Gesellschaft an der Kulturarbeit seinerzeit mit Erfolg teilnehmen kann. In der Aneignung und Verarbeitung des dem Individuum von der Gesamtheit dargebotenen Kulturschatzes besteht das Wesen der sozialen Bildung; wie es sich denselben aneignet und verarbeitet und dadurch seine geistige, sittliche und technische Bildung fördert, das verleiht dem Individuum den persönlichen Wert und bildet seinen Zweck, den Selbstzweck. In unserer, vom sozialen Gedanken erfaßten Zeit sucht sich auch in der Pädagogik der soziale Gedanke größere Geltung zu verschaffen; „er ringt," wie Germer (a. a. O.) sagt, „nach einer umfassenden und grundlegenden Bedeutung für das gesamte Erziehungswesen". Es ist also durchaus nicht etwas völlig Neues, was die sogenannte Sozialpädagogik schaffen will; sie will nur die theoretischen Grundlagen und die praktische Gestaltung der Pädagogik gemäß den Fortschritten der Wissenschaft und den Forderungen des zeitigen Kulturlebens nach der sozialen Seite hin um- und ausgestalten. Sie will zum Ausdruck bringen, daß der Weg zur menschlichen Wohlfahrt und zur Vervollkommnung der Menschheit im einzelnen und ganzen durch die Erhaltung und Erhöhung des Kulturlebens geht, dessen Träger die Gesamtheit ist; das Bildungsziel der Menschheit liegt demnach in der Gesamtheit, und muß sich die Vervollkommnung des Individuums demselben unterordnen. Die Gesamtheit aber hat die Pflicht, jedem

Digitized by Google

Gliede eine natur- und kulturgemäße Erziehung angedeihen zu lassen; denn nur wenn dies geschieht, kann das Bildungsziel, die Wohlfahrt und Vervollkommnung der Gesamtheit, erreicht werden. Es ist daher jeder Mensch so weit als möglich zu einer solchen sittlichen Persönlichkeit auszubilden, welche sich an der Kulturarbeit der Zeit im Sinne der Vervollkommnung nach den sittlichen Idealen mit Erfolg beteiligen, also im Dienste der Gesamtheit an der Erhaltung und Erhöhung des Kulturlebens mitarbeiten kann. Sie muß demnach nicht bloß formale Bildung vermitteln und durch sie die Kräfte des Menschen allseitig und harmonisch ausbilden; sie muß vielmehr durch materiale Bildung und mit ihr die Kulturgüter überliefern und infolgedessen in steter Beziehung zum Leben bleiben. Dadurch fördert sie den steten Fortschritt in der Kulturentwicklung; sie verhütet aber auch die einseitigen Richtungen in derselben. Wenn so aber durch die Sozialpädagogik das Bildungsziel umgestaltet wird, so müssen auch die Bildungsmittel eine dementsprechende Umgestaltung erfahren; bei ihrer Auswahl muß sowohl die geistige, wie die sittliche und technische Bildung zu ihrem vollen Rechte kommen, wenn das gesteckte Bildungsziel erreicht werden soll. Von diesem Gesichtspunkte müssen die neuen Lehrfächer, deren Einführung in die Volks- und Fortbildungsschule verlangt wird, ins Auge gefaßt werden; sie (Volkswirtschaftslehre, Handfertigkeit, Haushaltungskunde usw.) haben in der Volksschule nur so weit Berechtigung, als sie der allgemeinen Bildung in ihrer Beziehung zum Leben dienstbar gemacht werden können. Nützliche Kenntnisse und praktische Fertigkeiten soll und muß auch die Volksschule vermitteln; aber sie soll und darf es nur so weit, als dieselben einen erzieherischen und allgemeinbildenden Wert haben. Wenn einmal im deutschen Lehrerstande diese individual-soziale Auffassung der Pädagogik durchdringt, wenn er diese Pädagogik in seiner Aus- und Weiterbildung kennen lernt, dann wird man den genannten neuen Lehrfächern, die zum Teil die alten ersetzen oder sich ihnen anschließen, mehr Interesse und mehr Verständnis entgegenbringen, als dies bis heute der Fall ist.

„Die Pädagogik und Didaktik," sagt Lay (Experimentelle Didaktik), „haben die Bewegungs- und Lagevorstellungen bis jetzt völlig vernachlässigt"; die Leser des „Pädagogischen Jahresberichtes" wissen, daß der Referent seit Jahren auf diese Vernachlässigung hingewiesen hat (siehe auch: Scherer, Der Werkunterricht; 1902). Man bringt leider dieser Seite des menschlichen Seelenlebens, die für eine naturgemäße Gestaltung des Unterrichts sehr wichtig ist, noch wenig Verständnis entgegen, was in erster Linie der noch meistens mangelhaften psychologischen Ausbildung der Lehrer durch die Seminarien zuzuschreiben ist; denn hier bewegt man sich noch gar häufig in den ausgetretenen Geleisen einer vergangenen Zeit. Die auf die physiologische Psychologie (experimentelle Psychologie) begründete *experimentelle Pädagogik* muß hier Wandel schaffen; sie muß die Grundlage der wissenschaftlich-praktischen Pädagogik bilden. Die physiologische (experimentelle) Psychologie muß auch in den Lehrerbildungsanstalten die Grundlage des Unterrichts in der Psychologie bilden; aus ihr muß die experimentelle Pädagogik die Anregungen und Richtlinien nehmen. Da „die theoretische Psychologie, die unbekümmert um die Verwertung und Verwertbarkeit ihrer Forschungsresultate fortarbeitet, auf viele Fragen, die für den Unterricht von entscheidender Bedeutung sind, keine Antwort gibt und geben will, so muß die Didaktik die psychologischen Fragen didaktischer Natur selbst zu lösen suchen" (Lay

Digitized by Google

a. a. O.); Beobachtung, Massenprüfung und Experiment müssen daher auch die Grundlagen der wissenschaftlich-praktischen Pädagogik sein. Seit Burgerstein seine Erfahrungen über die Ermüdung der Schüler veröffentlicht hat, hat man auf experimentellem Wege hier fest begründete Ergebnisse zu erhalten versucht; anderseits hat man, wie z. B. Lay (Rechtschreib- und Rechenunterricht) u. a. auch für die Didaktik die experimentelle Methode nutzbar gemacht. Allerdings soll und darf die Schule kein Laboratorium sein; Versuche dieser Art „können nur von Nutzen sein, wenn sie mit Beobachtungen verbunden werden, die ohne experimentelle Hilfsmittel über das Gesamtverhalten des betreffenden Individuums angestellt werden, und zwar von Lehrern, die Augen zu sehen und ein Verständnis für die wirklichen Tatsachen der menschlichen Natur haben" (James, Psychologie und Erziehung). Wenn einmal die Zeit kommt, daß auch aus den Kreisen der Lehrer, und zwar ganz besonders auch der „Elementarlehrer", durch spätere Universitätsstudien Psychologen von Fach hervorgehen, wie sie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aus den Kreisen der Ärzte hervorgegangen sind, so werden auch die pädagogische Psychologie und die physiologisch-psychologische (experimentelle) Pädagogik eine neue Gestaltung und Förderung erfahren; diese Psychologen sind dann die rechten Vertreter der Psychologie an der pädagogischen Fakultät. So schätzenswert die didaktischen Forderungen eines Comenius, Pestalozzi, Herbart, Beneke, Ziller, Diesterweg, Dörpfeld, Dittes und anderer Pädagogen der Vergangenheit auch sind, wir dürfen nicht bei ihnen stehen bleiben; wir müssen sie auf Grund der Physiologie, Psychologie, Soziologie und Ethik unserer Zeit vertiefen und vervollkommnen. Die genannten Pädagogen haben ihre pädagogischen Forderungen, die sie aus der Erfahrung ableiteten (empirische Induktion), durch die Physiologie, Psychologie, Soziologie und Ethik ihrer Zeit wissenschaftlich zu begründen versucht, soweit ihnen dies bei dem damaligen Zustande ihrer Wissenschaften möglich war; wir müssen diese Erfahrungen durch planmäßig angestellte Versuche vertiefen und die Ergebnisse mit der Physiologie, Psychologie, Soziologie und Ethik unserer Zeit zu begründen suchen. „Wissenschaft, also auch Didaktik und Methodik, entsteht nicht durch ein bloßes Hinnehmen und Vergleichen der Wahrnehmungen, sondern durch Bearbeitung derselben; sie erfordert oft Hervorrufung neuer Wahrnehmungen unter selbst gewählten und zur Prüfung unserer theoretischen Annahmen geeigneten und eingerichteten Umständen — das Experiment" (Lay a. a. O.). Die bloße, durch den Zufall mehr oder minder bestimmte Erfahrung reicht also nicht aus; sie muß absichtlich und planmäßig sein, sie muß die Wahrnehmung zur Beobachtung machen. Die Wahrnehmung ist unkritisch und darum ungenau; die Beobachtung dagegen geht von bestimmten Gesichtspunkten aus, die sich aus dem bekannten kausalen Zusammenhang der Dinge und Erscheinungen ergeben. „Eine Beobachtung erfordert, daß man mit Absicht, mit einem bestimmten Zweck wahrnehme, daß man nicht bloß die Erscheinung, sondern so viel nur möglich alle die begleitenden Umstände erfasse, um die Erscheinung als Wirkung einer oder mehrerer Ursachen zu erkennen; nur so wird es dem Beobachter gelingen, die Wahrnehmung begrifflich einzuordnen, die Einzeltatsache allgemeineren psychologischen Tatsachen einzugliedern" (Lay a. a. O.). Die Fortentwicklung der Kinderpsychologie wird gerade für die experimentelle Pädagogik von der größten Bedeutung sein; gerade sie fördert das Verständnis für das kindliche Seelenleben und nötigt zu gewissenhafter Beobachtung desselben. Die

Digitized by Google

experimentelle Pädagogik muß sich auf den Ergebnissen der Kinderforschung, die sich auf das vorschulpflichtige Alter erstreckt, aufbauen; sie bildet eine Fortsetzung derselben. Von diesem Gesichtspunkte betrachtet, wird die Pädagogik der Psychologie dienstbar; sie liefert wertvolles Material zum Aufbau einer genetischen Psychologie. Aber wir betonen nochmals, daß der Lehrer seine Klasse nicht zum psychologischen Laboratorium machen soll; er soll nur solche psychologische Beobachtungen anstellen, die mit der Erziehung und dem Unterricht direkt in Beziehung stehen. Ist er ein psychologisch gebildeter Mann, so wird sich ihm zu solchen Beobachtungen Gelegenheit genug bieten. Eine große Zahl von Kindern mit individueller Beschaffenheit tritt ihm täglich gegenüber; ihre Erziehung und Belehrung zwingen ihn, ihre Individualität zu studieren und psychologische Beobachtungen zu machen. Er kann und muß diese Beobachtungen im Interesse der Erziehung und des Unterrichts auch absichtlich und planmäßig machen; so kommt er zum pädagogischen Experiment, das „nichts anderes ist als eine exakte Unterrichtspraxis, die als solche nach Maßnahmen und Erfolg zahlenmäßig genau kontrolliert werden kann" (Lay a. a. O.). Das pädagogische Experiment geht von dem aus, was objektiv festgestellt und quantitativ bestimmt werden kann; „von hier aus bestimmt es die Abgrenzung und die Eigenschaften der psycho-physischen Vorgänge, welche sich bei der Leistung bestätigen als die Arbeit des Individuums" (Dr. Mayer, Über Einzel- und Gesamtleistung des Schulkindes). Aber das didaktische Experiment wie das psychologische läuft doch meist nur auf die Feststellung einzelner Tatsachen hinaus; höchst selten führt es, wie das physikalische, zu kausalen Gesetzen, die sich „zahlenmäßig genau ausdrücken, in mathematische Formeln fassen lassen", weil wir eben die seelischen Vorgänge nicht so genau beobachten und den Verlauf im kausalen Zusammenhang nicht so beobachten können, wie bei den physikalischen Erscheinungen. Werden die diesbezüglichen Ergebnisse in Zeitschriften oder Schriften veröffentlicht, so können sie von anderen Lehrpersonen nachgeprüft werden; „das didaktisch-psychologische Experiment ermöglicht eine Gemeinsamkeit der Arbeit auf dem Gebiete der Didaktik und Methodik" (Lay a. a. O.).

Ein sehr wichtiges Kapitel der experimentellen Pädagogik ist das „ökonomische Lernen"; es kommt unmittelbar der Schulpraxis zugute und stellt zugleich die geistige Arbeit auf eine festere wissenschaftliche Basis. Es handelt sich dabei nicht in erster Linie darum, völlig neue Wege für das Lernen zu finden, sondern besonders darum, unter verschiedenen aus der Erfahrung herausgewachsenen Wegen den besten festzustellen und wissenschaftlich zu begründen; dadurch erst kommen wir zu einer wissenschaftlichen Didaktik. „In der herkömmlichen Didaktik erfahren wir viel von Lehrmethoden; von Lernmethoden wissen die meisten didaktischen Handbücher nichts zu sagen. Und doch ist es, bei der immer größeren Zunahme der Gedächtnisstoffe, welche unsere Lehrpläne, den wachsenden Anforderungen des praktischen Lebens nachgebend, dem Schulkinde zumuten, von größter Wichtigkeit, zu fragen, ob wir den Schulbetrieb auch nach der Seite vervollkommnen können, daß wir die aneignende Geistesarbeit des Kindes auf Grund unserer vertieften Erkenntnis der Bedingungen geistiger Arbeit methodisch durchbilden um sie ökonomischer zu machen. Wenn wir zunächst nur die Ökonomie und Technik des Lernens ins Auge fassen, so verstehen wir darunter eine Lernmethode, welche ihren jeweiligen Zweck, das dauernde oder vorübergehende Behalten, mit möglichst geringem Zeit-

Digitized by Google

Zeit- und Kraft-(Arbeits-)Aufwand erreicht" (Prof. Dr. Meumann, Über Ökonomie und Technik des Lernens; Leipzig, Klinckhardt; 1903). In erster Linie handelt es sich um die Leistung des Gedächtnisses. Man suchte daher die Gedächtnisleistungen messend zu bestimmen, um dadurch einen sicheren Einblick in die Bedingungen der Gedächtnistätigkeit zu erlangen; dabei handelt es sich wieder in erster Linie um die Bildung dauernder Assoziationen zwischen Vorstellungen und die Wirkung derselben auf das Behalten, den Effekt des Lernens. „Die momentane Wirkung des Lernens bei der erstmaligen Reproduktion des Gelernten messen wir durch die Fehler bei der Wiedergabe (Reproduktion) des soeben erlernten Stoffes, den Arbeitsaufwand des lernenden Individuums durch die genau kontrollierte Lernzeit, die Zahl der aufgewendeten Wiederholungen und endlich durch Kontrolle seiner Ermüdung nach beendigtem Lernen; als Maß des Behaltens (der Treue und Dauerhaftigkeit des Gedächtnisses) gelten einerseits die Fehler bei der Reproduktion des Erlernten nach bestimmter Zwischenzeit, zwischen erstem Erlernen und späterer Wiedergabe, und die zwischen dem erstmaligen Erlernen und der Reproduktion verflossene Zwischenzeit selbst, sodann, wenn (in den meisten Fällen) eine fehlerlose Reproduktion nicht möglich ist, die Ersparnis an Wiederholungen beim Wiedererlernen" (Meumann a. a. O.). Bei den Gedächtnisversuchen machen sich zwei fundamentale Unterschiede geltend: die verschiedene Schnelligkeit des Lernens und die Unterschiede in der Treue und Dauer des Behaltens. Der schnell Lernende reproduziert einen aufgenommenen Stoff in beträchtlich kürzerer Zeit und mit weniger Wiederholungen fehlerlos, als der langsam Lernende. Nur jahrelang fortgesetzte Übung vermag nahezu alle Unterschiede der angeborenen Begabung im Bereiche des Gedächtnisses zu verdecken; sie wirkt auf alle geistigen Leistungen nivellierend ein. Der schnell Lernende lernt schneller; aber er vergißt auch schneller. Er behält das Aufgenommene nur so lange, als die direkte Nachwirkung der sinnlichen Eindrücke des Erlernten andauert; er benutzt daher auch bei der Wiedergabe des Erlernten alle diesbezüglichen Anhaltspunkte in seinem früheren Sprechen (Tonfall, Rhythmus, Klangbilder usw.). Der langsam Lernende braucht eine längere Lernzeit und eine größere Zahl von Wiederholungen; aber er reproduziert auch mit größerer Treue und auf längere Zeit. Fehlt dem schnell Lernenden eine Silbe, so vermag er sie auch durch längeres Besinnen nicht zu finden; der langsam Lernende findet sie bald. Der schnell Lernende merkt sich das erste Wort und reproduziert von diesem aus; der langsam Lernende vermag von jedem Wort der Reihe aus vor- und rückwärts zu reproduzieren. Der schnell Lernende eilt zum Ziel, der langsam Lernende nicht; der erstere gewinnt weniger durch die Übung als der letztere. Beim Wiedererlernen lernt der schnell Lernende wieder schneller als der langsam Lernende. Die Ursache dieser Erscheinung liegt jedenfalls in der verschiedenen Fähigkeit der Auffassung resp. der Verschiedenheit der bei derselben tätigen Aufmerksamkeit, der Stärke der psychischen Energie; während der schnell lernende Mensch sich schnell und mit großer Stärke der betreffenden Tätigkeit zuwenden kann, ist dies bei dem langsam lernenden nicht der Fall; während aber der erstere bald das so Aufgenommene wieder vergißt, behält es der letztere länger. In jedem Falle findet bei beiden Gruppen von Lernenden eine Anpassung an die betreffende Lerntätigkeit statt; bei dem schnell Lernenden ist sie schnell und kürzer, bei dem langsam Lernenden langsam und länger. Je mehr sich aber die Aufmerksamkeit, die seelische Energie, an eine Tätig-



Digitized by Google

keit anpaßt, desto schwerer hält es, von derselben zu einer anderen überzugehen; desto erfolgreicher ist aber das Lernen in bezug auf Schnelligkeit und Dauerhaftigkeit. Bei dem schnell Lernenden geht diese Anpassung schnell vor sich und geht leicht zu einer anderen über; bei dem langsam Lernenden geht sie langsam vor sich und wechselt schwer. Intensität und Umfang der Anpassung (Aufmerksamkeit) stehen gewöhnlich in umgekehrtem Verhältnis zueinander; größerer Umfang hat gewöhnlich geringere Intensität und umgekehrt, aber beide schließen sich nicht aus. Durch Übung können die Schnelligkeit, der Umfang und Stärke der Anpassung gekräftigt und gesteigert werden; sie darf jedenfalls nicht einseitig sein. Man darf daher nicht versäumen, an wertvollen Stoffen auch die Anpassung resp. die Aufmerksamkeit und das Gedächtnis zu üben; durch öftere Wiederholung müssen sie zur Fertigkeit werden.

Es ist eine bekannte Tatsache, daß sinnvolle, anschaulich erfaßte und verstandene Lehrstoffe leichter zu lernen sind und dauernder behalten werden, als mechanisch zusammengehaltener, bloß gedächtnismäßig erfaßter Lehrstoff; in dieser Hinsicht besteht aber zwischen den verschiedenen Lehrstoffen ein bedeutender Unterschied, der sich namentlich auf die größere oder geringere Möglichkeit des sinnvollen, anschaulichen und verständnisvollen Lernens bezieht. Die mechanischen Momente sind damit vom Lernen nicht ausgeschlossen; sie wirken namentlich bei der Wiederholung mit. Beim wörtlichen Memorieren sind es hauptsächlich die Assoziationen der sinnlichen (optisch-akustisch-motorischen) Elemente, welche in Betracht kommen; bei einem Lehrstoff, bei dem es nur auf das Erfassen des Sinnes ankommt, treten diese sinnlichen Assoziationen zurück, fehlen aber nicht ganz. Dagegen müssen die Kunstgriffe, welche uns die Mnemotechnik lehrt, vom pädagogischen Standpunkte aus entschieden zurückgewiesen werden; denn hier ist für das Einprägen der Hilfsmittel ein Kraftverbrauch nötig, der für die geistige Bildung verloren geht oder wenigstens zu dem Nutzen in keinem Verhältnis steht. Aus all den vorangegangenen Erörterungen aber folgt, daß das Lernen und besonders auch das Auswendiglernen eine Kunst ist, zu der das Kind vom Lehrer Anleitung erhalten muß; das Kind muß eben das ökonomische Lernen lernen. Der Lehrer muß dem Kinde an der Hand der Übungen im Lernen zeigen, wie es sich der verschiedenen Hilfsmittel in der rechten Weise und am rechten Orte bedienen muß, um am schnellsten und sichersten zum Ziele zu gelangen; je besser er seine Schüler kennt, desto besser ist er in der Lage, die Eigentümlichkeiten eines jeden Kindes beim Lernen zu berücksichtigen resp. die Kinder auf dieselben aufmerksam zu machen. Das Lernen muß daher in der Klasse so weit vorbereitet sein, daß für die häusliche Arbeit nur das Wiederholen übrig bleibt; durch Übungen und Anweisungen in der Schule muß der Schüler auch ganz genau wissen, wie diese Wiederholungen im Dienste des mechanischen Lernens einzurichten sind. Vor allen Dingen kommt es darauf an, bei dem Kinde Lust und Freude (Interesse) an dem Lernstoff zu erwecken und so den Willen zum Lernen zu erzeugen; das Kind muß auch Freude empfinden, wenn es den betreffenden Lehrstoff völlig beherrscht, also an dem Lernen selbst und dem Fortschritt seines Wissens und Könnens. Denn die Erfahrung und Versuche lehren, daß „es nicht die Wiederholung der Eindrücke als solche ist, welche das Einprägen besorgt und das Behalten, insbesondere die freie Reproduktion ermöglicht; sondern in der Regel behalten wir nur das, was mit Aufmerksamkeit und mit der Absicht zu behalten aufgefaßt wurde" (Meumann a. a. O.).

Digitized by Google

Wir müssen also beim Lernen dafür sorgen, daß das Interesse für den zu lernenden Stoff bei der Wiederholung lebendig bleibt und das wiederholte Aneignen desselben ein absichtliches und bewußtes bleibt. Daher ist auch die Verteilung der Wiederholungen auf die Zeit besonders wichtig; bei umfangreichen Stoffen ist eine ausgedehntere Verteilung, bei der keine Ermüdung eintritt, die günstigere für das Lernen. Ob lautes oder leises, mit Sprechen verbundenes Lernen oder Lernen ohne Mitsprechen das bessere sei, läßt sich nicht allgemein feststellen, weil hier die Individualität mitspricht; es kommt sehr darauf an, ob das Individuum mehr mit den Gesichts- oder mehr mit den Gehörsempfindungen usw. sich seine Vorstellungen festhält. Der Rhythmus unterstützt das Lernen wesentlich; daher muß er von vornherein ins Auge gefaßt und festgehalten werden. Die Geschwindigkeit des Lernens muß dem Maße des Auswendigkönnens angepaßt sein; daher geht ein zweckmäßiges Lernen anfangs langsam und wird mit dem Fortschritt des Auswendigkönnens schneller.

„Ökonomisches Lernen ist dasjenige, welches seinen jeweiligen Zweck, d. h. in der Regel das erstmalige Auswendighersagen und dauernde Behalten, in der zweckmäßigsten Weise, d. h. in kürzester Zeit, mit den einfachsten, psychologisch naturgemäßen Mitteln und dem geringsten Arbeitsaufwande erreicht. Man lernt in der Schulpraxis zunächst für den Zweck des einmaligen Auswendighersagens, sodann, um die Hauptmasse des erworbenen Gedächtnisstoffes teils dauernd, teils längere Zeit zu behalten. Hierbei kommt es wieder bald auf die wörtliche Aneignung, bald auf bloße Einprägung eines sinnvollen Zusammenhangs oder eines Anschauungsinhaltes ohne Rücksicht auf bestimmte Worte an. Die Praxis des Lebens und die der Schule zwingt endlich nicht selten auch dazu, einen Stoff nur zum Zwecke eines vorübergehenden Behaltens einzuprägen. Es ist daher richtiger, als ökonomisches Lernen ganz allgemein dasjenige zu bezeichnen, welches seinen ‚jeweiligen' Zweck mit dem geringsten Zeit- und Kraftaufwande und der psychologisch richtigen Bildung der beim Lernen gestifteten Assoziation der Vorstellungen erreicht" (Meumann a. a. O.). Wenn ein größeres Ganze auswendig gelernt wird, so wird es gewöhnlich in kleinere Abschnitte zerlegt, diese werden für sich gelernt und endlich für sich zum Ganzen zusammengereiht; das Experiment lehrt aber, daß die Einprägung des Ganzen von vornherein das ökonomischere ist. Beim geteilten Lernen werden die ersten Teile besser eingeprägt und mehr wiederholt als die letzten; bei diesen macht sich das Schwinden des Interesses und oft auch die Ermüdung geltend. Daß das Stücklernen eher zum Ziele führe als das Ganzlernen, ist nur eine Täuschung; wir sehen beim ersteren schneller den Fortschritt, als beim letzteren. Aber man übersieht, daß beim Stücklernen die Übergänge von einem Stück zum anderen besonders eingeprägt werden müssen, und anderseits durch die Rückkehr vom Ende eines Stückes zum Anfange zahlreiche Assoziationen gebildet werden, die beim Hersagen des Ganzen hinderlich sind; endlich geht beim Stücklernen der Überblick über den Gedankengang verloren resp. wird nicht fest genug eingeprägt. Versuche haben gezeigt, daß um so schneller und sicherer gelernt wird, in je weniger Stücke ein Ganzes zerlegt wird; der Vorteil im Ganzlernen tritt beim Erwachsenen um so mehr hervor, je größer das Ganze ist. Hier macht sich natürlich auch die Übung geltend; je mehr das Kind im Lernen des Ganzen und im sinnvollen Lernen geübt wird, desto besser ist sein Fortschritt. Dabei muß jedoch besonders berücksichtigt werden,



Digitized by Google

daß die Aufmerksamkeit bei einem größeren Ganzen nicht gleichmäßig ist, sondern bei den mittleren Teilen nachläßt; deshalb wird man gut tun, nach einem entsprechenden Abschnitt eine Pause eintreten zu lassen, ohne jedoch wieder von vorn anzufangen, also ohne das Ganzlernen aufzugeben. Kommen schwieriger zu lernende Teile in dem Ganzen vor, so prägt man diese für sich noch besonders ein, ohne aber auch hier das Ganzlernen aufzugeben; dieses bildet die Hauptsache, das besondere Einprägen ist nur eine Ergänzung desselben.

Eine experimentelle Untersuchung kann uns auch lehren, „wie viel von der resultierenden Leistung den psychologischen Vorgängen eines Individuums und wie viel der Umgebung verdankt wird" (Dr. Mayer a. a. O.); es kann also die Einzel- und Gesamtleistung des Schulkindes festgestellt werden. Schon die tägliche Erfahrung weist darauf hin, daß sich das Kind in der arbeitenden Gemeinschaft in seinen Leistungen oft anders verhält, als in der Abgeschlossenheit; es kommt hier eine Art Suggestion zustande, die hemmend oder fördernd sein kann. Die von Dr. Mayer (a. a. O.) angestellten Versuche führten zu dem Ergebnis: „Die Massenarbeit ist der Leistung unter normalen Bedingungen förderlicher als die Abgeschlossenheit." Diese Tatsache läßt sich daraus erklären, daß die Massenarbeit den Wetteifer anregt und damit die Leistungsfähigkeit der einzelnen Individuen hebt; allerdings gibt es auch Fälle, wo die Einzelarbeit förderlicher ist, z. B. wenn dabei die Individualität besonders beachtet werden muß. Soweit das letztere auch in der Massenarbeit möglich zu machen ist, wirkt bei ihr das Zusammenarbeiten von verschieden beanlagten Kindern günstig; vornehmlich wirken hier die besser beanlagten als Sporn auf die schwächer beanlagten. Es empfiehlt sich deshalb nicht, eine eingehende Teilung der Schüler nach Begabung vorzunehmen; wohl aber empfiehlt es sich, die an der Grenze der Bildungsfähigkeit stehenden (Schwachbefähigten) und die durch Unfleiß oder Krankheit u. dgl. in ihren Leistungen zurück gebliebenen Schüler in besonderen Klassen (Hilfs- und Abschlußklassen) zu unterrichten.

Willmann will in seiner „Didaktik als Bildungslehre" an die Disziplin der alten Didaktiker anknüpfen, „welche Lehren und Lernen im kleinen und großen, im einzelnen und im ganzen, als Leistung des Individuums und als kollektive Tätigkeit untersuchen und regeln sollte". Er will also den individualen mit dem sozialen Gesichtspunkt in der Didaktik verknüpfen; das glaubt er aber nur zu erreichen, wenn er in seiner Darstellung den genetischen Weg einschlägt, wenn er „die philosophische mit der historischen Betrachtung vereint in Anwendung bringt". Was die Philosophen vom Altertum bis zur neueren Zeit mehr bildlich-spekulativ als wissenschaftlich über das Verhältnis des Einzelnen zur Gesamtheit und über die letztere, den Gesellschaftskörper selbst, ausgesagt, das hat die Soziologie, eine Wissenschaft der neueren Zeit, auf wissenschaftlichem Wege erforscht und in wissenschaftlicher Form zur Darstellung gebracht; „unterstützt von der neueren Naturforschung, hat die Gesellschaftslehre unserer Tage dem alten Gleichnisse neue Seiten abgewonnen und wertvolle Anregungen, ja selbst Vorschub für wichtige Begriffsbestimmungen erhalten" (Willmann a. a. O.). Die Biologie hat der Soziologie eine feste, wissenschaftliche Basis gegeben; wie die Biologie die Physiologie der Pflanzen und Tiere, so ergänzt die Soziologie die Physiologie und Psychologie der Menschen. Ihren Charakter erhält die Soziologie durch die psychologischen Elemente, die sie in sich aufnehmen muß; dadurch unterscheidet sie sich auch deutlich und scharf von der Bio-

Digitized by Google

logie. Daher vermag beim Menschen die zeugende Generation nicht bloß Natur-, sondern auch Kulturbestimmtheiten „auf die nachfolgende zu übertragen und dieser in Form der Anlage als Ausstattung mitzugeben, was sie oder ihre Vorfahren erlebt und geleistet, wodurch sie sich vervollkommnet oder verschlechtert haben" (Willmann a. a. O.); das aber ist Erziehung im weitesten Sinne des Wortes. Sie ist in ihren Anfängen in der Menschheit und beim einzelnen Menschen absichts- und planlos; sie wird aber dann absichtlich und planmäßig, ohne daß jedoch auch bei den Kulturvölkern die absichts- und planlose Erziehung aufgehoben wird (Verkehr). „So wird auch die von der Kultur geschaffene oder gestaltete Güterwelt ein wirksames Mittel der Angleichung der Jungen an die Alten, und es überträgt sich auf den in ihn einlebenden Nachwuchs ein mannigfaltiger Vorstellungsinhalt — ein psychologischer Prozeß, durch den die erbliche Übertragung der Güter erst ihre volle Bedeutung erhält" (Willmann a. a. O.); so verschränkt sich die Übermittlung (Vererbung) der geistigen und sittlichen Güter mit der der materiellen. Der Vererbung der geistigen und sittlichen Güter dienen aber ganz besonders die Tätigkeiten, welche wir als Lehre und Zucht bezeichnen; sie ist eine Vererbung, die aus dem bewußten und freien Wollen von einzelnen Menschen im Dienste oder Auftrag des Sozialkörpers hervorgeht und durch Lehre und Zucht vermittelt wird. „Durch die Lehre wird die Übertragung des geistigen Inhaltes, umfassend Wissen und Können, Glaubensinhalt und Weltansicht, vermittelt und die geistige Angleichung des Nachwuchses zum Zwecke bewußten Tuns erhoben; durch die Zucht wird dessen Einführung in das Sittenleben und Eingliederung in die sozialen Verbände vollzogen und sein Interessenkreis nach dem Ethos der Gemeinschaft bestimmt" (Willmann a. a. O.). Daneben tritt noch die Pflege der Nachkommenschaft, die sich nicht bloß auf die Jugend, sondern auch auf die Erwachsenen (Armen- und Krankenpflege) erstreckt. Die Lehre dient der Übertragung von Wissen durch Werk, Zeichen, Schrift und Wort auf den Nachwuchs; ihr dienen Meister, Lehrer und Gelehrte, Geistliche und Künstler. Ebenso mannigfaltig gestaltet sich die Zucht; neben die Zucht des Hauses und der Schule tritt die des Staates, des Heeres, der Kirche usw. „Das Verhältnis der gereiften zur nachwachsenden Generation ist ein zu spezifisches und schließt zu deutlich vorgezeichnete Aufgaben in sich, als daß sich nicht auf Grund desselben bestimmte und in sich geschlossene Kreise von Betätigungen, Maßnahmen und Einrichtungen herausbilden sollten. Als solche aber stellen sich das Erziehungs- und das Bildungswesen dar, beide auf der ganzen Breite des Kulturlebens fußend, ineinander vielfach verflochten und in andere Gebiete übergreifend und doch zur Genüge durch eigentümliche Aufgaben und Leistungen charakterisiert und unterschieden.... Das Bilden teilt wohl mit dem Lehren die Darbietung eines Inhaltes, aber es geht über den bloßen Kenntnis- und Fertigkeitserwerb hinaus, indem es dessen Materie zu einem frei verfügbaren, geistig fruchtenden Elemente macht; der Lehrgehalt eines Gegenstandes ist sein Beitrag zur Erweiterung des Wissens, sein Bildungsgehalt ist der Zuwachs, den er der plastischen Kraft des Geistes gibt. Bildung ist Ergebnis von Arbeit, und zwar ebenso von der Arbeit des Subjektes selbst, als von der Mitarbeit anderer; zum Bildungserwerbe gehört freitätiges Ergreifen eines geistigen Inhaltes — in diesem Sinne sprechen wir vom Bildungsstreben, vom Schöpfen der Bildung, Quellen derselben usw. — und gehören zugleich mehr oder weniger organisierte Veranstaltungen, deren Inbegriff das

Digitized by Google

Bildungswesen ist. Die Bildungsarbeit ist zugleich eine individuale und soziale; so gewiß die Bildung, welche ein Individuum hat, sein eigenstes Eigentum ist, so wenig ist sie ein gesonderter Besitz, vielmehr ein solcher, den der Besitzende mit andern teilt, wenn nicht auch gemeinsam erworben hat.... Das Erziehungswerk findet seinen Abschluß mit dem Reifen der Vernunft; die Bildungsarbeit setzt sich darüber hinaus fort und kann das ganze Leben erfüllen; das Erziehungswesen erscheint bestimmt durch das Ethos und die Formen des häuslichen und des öffentlichen Lebens, durch die soziale Gliederung und Sitte der Gesellschaft; das Bildungswesen hängt in erster Linie ab von der geistigen Tätigkeit, wie sie in Sprache und Sprachkunst, Glauben und Wissen, Kunstschaffen und Forschung sich äußert" (Willmann a. a. O.). Im Erziehungswesen führt die erwachsene Generation den Nachwuchs durch Vermittlung des eigenen geistig-sittlichen Lebensinhaltes der sittlichen Gestaltung entgegen; das Bildungswesen verhilft dem Individuum zur Aneignung gewisser grundlegender, gemeingültiger Fertigkeiten, Kenntnisse und Einsichten als frei verfügbarer und befruchtender Elemente des geistigen Lebens und damit zur Erreichung bestimmter Stufen geistig-sittlicher Befähigung.

„Pädagogik und Didaktik sind dadurch zu Wissenschaften zu erheben, daß ihr Horizont ausgedehnt wird auf die großen Kollektiverscheinungen, in denen die erziehende und bildende Tätigkeit der Menschen Gestalt gewinnt, und daß sie auf diese Weise mit Untersuchungen in Verbindung gesetzt werden, welche auf die sozialen Phänomene im einzelnen und im ganzen gerichtet sind" (Willmann a. a. O.); die Erziehungs- und Bildungslehre müssen also in den Kreis der Sozialforschung gezogen werden. Schon bei Platon ist dies der Fall; auch die Pädagogik des Aristoteles ist durchaus sozialphilosophischer Natur. Dasselbe ist der Fall bei Ratke, Comenius; dagegen tritt in der Aufklärungszeit und in der Folge die individualistische Betrachtungsweise in den Vordergrund, daneben aber auch die politische. Willmann kann es nicht billigen, daß die letztere, die politische Betrachtungsweise, maßgebend für die Gestaltung des Bildungswesens gemacht wird; sie ist nicht geeignet, den sozialen Charakter der Bildung zu wahren. „So gewiß der Staat nur einer der Verbände ist, die in ihrer Gesamtheit den sozialen Organismus ausmachen, so gewiß ist die Lebenserneuerung des letzteren nicht zu verstehen, wenn sie vom Standpunkte des Staates allein angesehen wird; Erziehungsideale und Bildungsbestrebungen fußen auf den Gütern der Gesittung und des Geisteslebens, welche der Staat nicht schafft, sondern nur schützt, bestenfalls regelt und fixiert" (Willmann a. a. O.). L. v. Stein hat in seiner Verwaltungslehre das Bildungswesen wieder tiefer erfaßt; es ist für ihn ein organisches Element des Gesamtlebens, welches durch eigene Kraft Dasein und Geltung gewinnt. Der Staat tritt nur regelnd hinzu und gibt ihm nach seinen Gesichtspunkten eine feste Gestaltung; dadurch entsteht das öffentliche Bildungswesen. „Herbarts Pädagogik bezeichnet" nach Willmann „den Höhepunkt der individual-ethischen Auffassung der Erziehung"; der Weg zur sozial-ethischen Auffassung muß nach seiner Ansicht durch die individualethische gehen. „Erziehung und Bildung sind immer zugleich Überlieferung und Assimilation und haben einen vielförmigen geistig-sittlichen Lebensinhalt und die Gemeinschaften, welche dessen Träger sind und denen die assimilierende Kraft innewohnt, zur Voraussetzung; für beide Tätigkeiten ist der Inhalt, mit dem sie arbeiten, niemals bloßes Mittel, über welches sie nach individualen Rücksichten willkürlich verfügen dürfen,

Digitized by Google

sondern er stellt zugleich ein zu verwaltendes, geschichtlich gegebenes Gut dar" (Willmann a. a. O.). Daher kann die Aufgabe der Erziehungs- und Bildungslehre nur dann in ihrem ganzen Umfange erfaßt werden, wenn sie vom individualen und sozialen Standpunkte zugleich erfaßt wird; sie ergänzen und unterstützen sich gegenseitig. Die von Lazarus und Steinthal begonnenen völkerpsychologischen Forschungen haben den Wechselverkehr zwischen dem Einzelwesen und der Gesamtheit beleuchtet; von hier aus gilt es, für die Pädagogik und Didaktik die Wechselwirkung zwischen den auf den psychologischen Prozeß der Erziehung und Bildung und den auf ihre geschichtlich-soziale Gestaltung gerichteten Untersuchungen herzustellen. Von den großen Verbänden des sozialen Organismus ist der nationale, der Volksverband, dur unmittelbarste, ursprünglichste und festeste; er dient daher auch in erster Linie der sozialen Lebenserneuerung. Dem Volk eignet sich besonders die Jugend; der Volksgeist gibt hauptsächlich den Erziehungssitten ihr Gepräge. Aus den völkerpsychologischen Untersuchungen wird die von Comte begründete Soziologie feste Richtlinien erhalten und dadurch zu einer Hilfswissenschaft der Pädagogik werden; auch die Entwicklungslehre wird hier ihre Dienste anbieten und den Entwicklungsgedanken in der Pädagogik fester begründen.

Aus der geschichtlichen Entwicklung des Erziehungs- und Bildungswesens läßt sich erkennen, „daß, wo die richtige Verbindung der sozialen und der individualen Auffassung der Erziehung und der Bildung verfehlt wird, auch eines der beiden Gebiete Verkürzungen und Beeinträchtigungen erfährt. Wiegt das Interesse für die kollektive Gestaltung der Jugendassimilation vor, so besteht die Neigung, das Bildungswesen, in welchem vorzugsweise die festen und greifbaren Formen organisierter Arbeit vorliegen, an die erste Stelle zu setzen, die Erziehung als Ergänzung der Bildung zu fassen und so die Pädagogik als Anhängsel der Didaktik zu behandeln. Wird dagegen der Standpunkt im Individuum genommen und die Erziehung als dessen innere Gestaltung nach einem irgendwie formulierten Ideale aufgefaßt, so ist Gefahr, daß der Breite und Vielgestaltigkeit der Bildungsarbeit nicht genug getan wird und die Didaktik, der Pädagogik einverleibt, einen zu engen Zuschnitt erhält" (Willmann a. a. O.). Das Verhältnis zwischen Pädagogik und Didaktik muß also nach dem Verhältnisse bestimmt werden, in welchem das Erziehungs- und Bildungswesen zueinander stehen; beide dienen wohl der Lebenserneuerung des sozialen Organismus, aber jeder dient ihr in seiner besonderen Weise. „Wie ein Volk seinen Nachwuchs erzieht, ist darzustellen im Zusammenhange mit der Schilderung seiner politischen und sozialen Verfassung, seiner öffentlichen und häuslichen Sitten, seiner Gottes- und Weltanschauung im allgemeinen; dagegen was einem Volke als Bildung gilt, welche geistigen Güter bei ihm im allgemeinen Umlaufe sind, welche als Lehrgut verwendet werden, und welche Veranstaltungen den daraus erwachsenden Bedürfnissen dienen, muß da gezeigt werden, wo von seinen geistigen Interessen, von seiner Literatur und Wissenschaft, Dichtung und Kunst die Rede ist" (Willmann a. a. O.). Beide, Pädagogik und Didaktik, Erziehung und Bildung, weisen auf die Anthropologie, besonders auf die Psychologie als auf ihre Grundlage hin, und zwar auf die Psychologie als Lehre einerseits von den Funktionen der Seele und anderseits von den menschlichen Typen; die Erziehung stützt sich aber hauptsächlich auf die Lehre von den Gefühlen und Strebungen und den ethischen Typen (Charakteren), die Bildung auf die von der Erkenntnistätigkeit und den geistigen Typen (Talenten).

Digitized by Google

Die Pädagogik steht zur Ethik in näherer Beziehung als die Didaktik; aber beide haben es mit Wertbestimmungen, Aufgaben, Gütern und Elementen der sittlichen Persönlichkeit zu tun. Die Pädagogik hat die werdende sittliche Persönlichkeit nach allen ihren Stützpunkten und Beziehungen zu verfolgen und zu zeigen, wie in ihr die sittlichen Güter erhalten und erzeugt werden und wie die sittliche Persönlichkeit entsteht; die Didaktik dagegen hat die sittlichen Lebensaufgaben als den Abschluß der geistigen Strebungen hinzustellen und tritt dabei auch mit der Logik in Verbindung. Die Didaktik muß aber auch, da sie es mit einem Wissen und Können zu tun hat, mit den verschiedenen Gebieten der Wissenschaft und Kunst in Verbindung treten; aus ihnen schöpft die Bildung ihren Inhalt. Selbstverständlich kann es sich hier nur um die Elemente des Wissens und Könnens handeln; der Gebildete kann weder Gelehrter noch Virtuos sein. Aber die Bildungslehre muß die Herkunft der Wissenschaft und Kunst überblicken und darstellen, wie sich dieselben entwickelt haben; „wer über Bildungsgehalt der Lehrgegenstände, über Auswahl, Anordnung und Bearbeitung der Unterrichtsmaterien urteilen will, muß eindringendere Studien gemacht haben, als es Bildungsstudien sind" (Willmann a. a. O.). Die Ausdehnung der Wissenschaft und Kunst unserer Zeit und die Ausprägung der ihnen zugehörigen Methoden einerseits und die menschliche Kraft ziehen allerdings hier enge Grenzen; daher macht sich in der Didaktik eine Richtung auf Bearbeitung der einzelnen Gebiete durch Fachmänner geltend. Aber im letzteren Falle hat man doch nur die Teile in der Hand, denen das geistige Band fehlt; „der Unterrichtszweck, das Verhältnis des Gegenstandes zu anderen, die Entwicklungsstufen der Schüler, die allgemeinen didaktischen Vermittlungen, die herrschenden Lehreinrichtungen, die geistigen Interessen der Zeit bilden unvermeidlich die Beziehungspunkte auch der speziellsten, der Fachwissenschaft noch so nahe gehaltenen Erörterung, und diese stehen darum immer in dem Bereiche gewisser allgemeiner didaktischer Ansichten und selbst Lehrmeinungen" (Willmann a. a. O.), mit denen der didaktische Bearbeiter eines Faches vertraut sein muß. Ist dies der Fall, so kann die betreffende didaktische Bearbeitung eines Faches der Didaktik im allgemeinen große Dienste leisten; für sie gilt es nun, die wechselseitigen Beziehungen der einzelnen Fächer zur Geltung zu bringen, das Ineinandergreifen des verschiedenen Wissens und Könnens zu zeigen und Auswahl, Anordnung und Bearbeitung der Lehrstoffe mit Rücksicht auf die Gesamtwirkung des Unterrichts zu bestimmen. Wenn also der Vertreter der wissenschaftlichen Didaktik, der Bildungslehre, auch nicht auf allen Gebieten der Wissenschaft und Kunst vollständig orientiert sein kann, so muß er sich mit einigen näher durch wissenschaftliche Studien bekannt machen, damit er die wissenschaftliche Methode und ihre Ergebnisse beurteilen kann und die Umsetzung der Wissenschaft in Bildung kennen lernt; anderseits aber muß er die Arbeiten der Fachmänner in seinen Dienst stellen.

Das Streben nach geistigem Erwerb und innerer Gestaltung und die durch dasselbe hervorgerufene Arbeit, die Bildungsarbeit, geht aus den der menschlichen Natur innewohnenden Trieben hervor, welche die Voraussetzung der Setzung von Bildungsidealen und des Strebens nach denselben bilden; schon das kleine Kind strebt nach Kenntnis und Fertigkeit. Diesem Lerntriebe kommt der Lehrtrieb entgegen; „es hängt mit den sozialen Instinkten das Bedürfnis zusammen, nicht nur sich zu bilden, sondern andern etwas mitzuteilen, dem andern an einem geistigen Inhalt Anteil zu geben, den man selbst besitzt, des eigenen Besitzes froh zu werden,

Digitized by Google

indem man ihn vor fremden Blicken auslegt" (Willmann a. a. O.). Zu dem Streben nach geistigem Erwerb und innerer Gestaltung (unmittelbarem Interesse) tritt das Streben nach Bildung als Mittel zum Zweck hinzu (mittelbares Interesse); Kenntnisse und Fertigkeiten sind zur Teilnahme am Kulturleben nötig. Beide, das unmittelbare und mittelbare Interesse haben ihre Berechtigung und sollen deshalb Hand in Hand gehen; das Überwiegen des einen führt zu Einseitigkeiten. „Die Bildung ist auf ein Gemeingültiges gerichtet, und das Gemeingültige ist zum guten Teile auch ein Gemeinnütziges; der Inhalt des Lernens bestimmt sich notwendig nach dem, was im Leben wirkt, und insofern ist die Forderung, daß die Schule dem Leben diene, ganz gerechtfertigt. Der Utilitarismus wie jede Art Kultus greift nur darin fehl, daß er den Begriff des Lebens zu eng und zu niedrig faßt: als den Kampf ums Dasein, wie man heute zu sagen beliebt; die adäquate Fassung des Begriffs schließt diese Sphäre des Lebens nicht aus, aber zugleich andere Sphären minder egoistischer Betätigung ein" (Willmann a. a. O.). Um die richtige Verbindung beider Interessen miteinander handelt es sich bei der Ausgestaltung der Persönlichkeit, welche sich an der Kulturarbeit mit Erfolg beteiligen kann; die persönliche Bildungstendenz ist auf allgemeine Elemente gerichtet, die Leistungsfähigkeit auf spezielles Wissen und Können behufs Eintreten in die geteilte Kulturarbeit an einer bestimmten Stelle. „Die Tendenz auf den Ausbau des Inneren weist, wenn sie tief genug gefaßt wird, über sich selbst hinaus auf dessen ethische Gestaltung" (Willmann a. a. O.); von der Fassung hängt es eben ab, ob man die sittlich bildende Kraft höher oder niedriger veranschlagt. Die intellektualistische Auffassung sieht in der Bildung der Einsicht durch Lehre den entscheidenden Schritt zur Tugend; hält man aber Wissen und Gewissen auseinander, so muß man auch der Zucht (Gewöhnung) ihren Anteil an der Versittlichung einräumen. Neben den individual-ethischen Zweck tritt der sozial-ethische, der in der Übertragung des Lehrgutes von einer Generation auf die andere besteht; er tritt um so mehr hervor, je mehr der einzelne im Ganzen lebt und tätig ist. Und endlich macht sich in der Bildungsarbeit noch ein religiöser Zug geltend; er führt den Menschen zum Göttlichen, dem er dienstbar sein will. Bald tritt bei der Bildungsarbeit in dem Wechsel der Zeiten die eine, bald die andere Seite mehr hervor; immer aber soll sie der Vervollkommnung und Veredlung des Menschen dienen. „Der Trieb nach geistiger Betätigung, das Streben nach innerer Gestaltung, die Tendenz auf Leistungsfähigkeit sind berechtigte Motive der Bildungsarbeit, soweit sie der sittlichen Vervollkommnung dienen, auf den Weg weisen, der zur Bildung und Tugend zugleich führt; allein weder die didaktische Reflexion, noch die Bildungsarbeit selbst darf bei der individual-persönlichen Form, welche das Sittliche im Tugendbegriff annimmt, stehen bleiben" (Willmann a. a. O.). Dem individual-ethischen Prinzip muß sich das sozial-ethische zugesellen; die geistig-sittliche Persönlichkeit muß befähigt werden zum Mitschaffen an der vielteiligen Kulturarbeit, deren höchstes Ziel das Reich Gottes ist. Im Bildungsideal müssen die verschiedenen Bildungszwecke zu einem einheitlichen Ganzen, einem Ziel und einem Streben vereinigt sein; es ist das Bild „einer solchen geistig-sittlichen Verfassung, in welcher der vollste und reinste Ertrag der auf Bildung gerichteten Arbeit niedergelegt ist" (Willmann a. a. O.). Auf die Gestaltung der Bildungsideale wirken die anderen Ideale ein, in denen ein Volk oder eine Zeit seine Bestrebungen verkörpert denkt; deshalb sind sie auch nach Volk und Zeit

Digitized by Google

verschieden. Sie schaffen sich in der Zeit ihre Veranstaltungen, welche das ihnen vorschwebende Endziel verwirklichen sollen; diese aber wirken wieder zurück auf die Gestaltung der Bildungsideale. Sie wachsen in ihrer Ursprünglichkeit aus dem Volksgeiste hervor; „die Bildungs- und Erziehungslehre sucht entweder das begrifflich zu fixieren, was dem Gesamtbewußtsein als Bild vorschwebt, oder sie geht darüber hinaus und weist auf Zukunftsziele hin" (Willmann a. a. O.). Die Bildung bewegt sich zunächst im Gebiete des Wissens, des Erkennens, ihr Träger ist der Geist; aber da die letzten Zwecke der Bildung sittliche sind, so muß sie ihre Einwirkungen auch auf das Gemüt ausdehnen, von wo aus sie den Willen beeinflußt. Rezeptivität und Spontaneität sind die beiden Faktoren des geistigen Werdens der Bildung; Weltauffassung einerseits und Selbstdarstellung sind dessen Höhepunkte. „Lebendiges Wissen und durchgeistigtes Können sind Erscheinungsformen gebildeten Wesens; aber die Erscheinung bleibt bloßer Schein, wenn sich jene nicht in geläutertem Wollen zusammenfinden" (Willmann a. a. O.), wenn sie nicht im Dienst des Sittlichen steht, die wieder im Göttlichen begründet ist. Eine solche Bildung findet auch das rechte Verhältnis zwischen dem Subjekt und Objekt der Bildung, zwischen Form und Materie, Kraft und Stoff; sie benutzt wohl den Bildungsstoff als Mittel zum Zweck, zur Förderung der Bildung der sittlichen Persönlichkeit im Dienste des Gemeinwohls, aber sie betrachtet ihn auch als ein Kulturgut, das um seines Eigenwertes Übertragung und Fortpflanzung verlangt. „Der Stoff der Bildungsarbeit ist Bildungsmittel und Lehrgut zugleich; die Geister sollen sich den Stoff assimilieren, aber dazu wird erfordert, daß sie sich ihm assimilieren" (Willmann a. a. O.). Der Schüler ist nur so weit Maß des Lehrstoffes, als seine Fassungskraft dabei in Betracht zu ziehen ist; innerhalb dieser Grenzen ist die Überlieferung des für die Bildung der sittlichen Persönlichkeit im Dienste des Gemeinwohls wertvollen Kulturgutes maßgebend. „Die Bildung soll den Geist des Lernenden durch die Wissenschaft und Kunst wachsen machen, aber auch zur Wissenschaft und Kunst hinaufwachsen machen; was sie verlangt, ist die erfüllte innere Form, und diese kommt auf den verinnerlichten Stoff hinaus" (Willmann a. a. O.).

Unter den Kulturgütern ist die Sprache eines der ältesten; sie ist ein Erzeugnis des geistigen Gemeinlebens, welches weit über die Bildungsarbeit hinausgeht. Sie verpflanzte schon als Rede die Erzeugnisse des geistigen Lebens von einer Generation auf die andere und bewirkte damit eine Fortbildung und einen Ausgleich desselben. Durch die Schrift erhielt diese Darstellung eine feste Gestalt und konnte nun auch Gegenstand des Lehrens und Lernens, ein Lehrgut werden; Schriftwerke (Literatur) sind als Ausdruck des nationalen Lebens nach Inhalt und Form das älteste Lehrgut und die Grundlage der sprachlichen (Sprachkunde und Sprachkunst) und Hilfsmittel der nichtsprachlichen (Literatur) Bildung. Sprachkunde und Sprachkunst haben als Lehrgut die Schreibkunst zum Hilfsmittel; durch sie gelangt der Lernende in den Besitz des allgemeinsten Mittels, geistigen Inhalt sich anzueignen und geistige Erzeugnisse festzuhalten. Immerhin ist sie eine nur der Bildung dienende Fertigkeit; es darf niemals übersehen werden, daß man schreibt und liest, um einen Inhalt festzuhalten und anzueignen. Die Sprachkunde führt als Sprachlehre zum Verständnis der inneren Form der Sprachwerke und erhebt die sprachliche Produktion zu einer bewußten und regelrechten; auch hier darf nicht vergessen werden, daß die Sprachlehre nur eine Form eines In-

Digitized by Google

haltes ist, welcher durch sie so vermittelt wird, daß sie den in dem Sprachwerk niedergelegten Gedankeninhalt mit dem Gedankenkreis des Lesenden und Schreibenden in fruchtbare Berührung bringt. Indem die Sprachform mit dem Sprachinhalt in Beziehung gesetzt wird, wird das Sprachbewußtsein zum reflektierenden erhoben; es erhebt den Gedanken aus seiner sprachlichen Verkörperung heraus und stellt die sprachlichen Mittel dem Denken zur Verfügung. Das ist ganz besonders bei der Muttersprache der Fall; hier läßt sich die fortschreitende Klärung des Sprachbewußtseins leicht mit der Betätigung desselben verbinden. Anderseits wird aber die eigene Sprache für die Betrachtung niemals so gegenständlich als die fremde, weil Subjekt und Objekt zu eng miteinander verwachsen sind; das Erlernen einer fremden Sprache löst diese enge Verbindung und zeigt die Möglichkeit, denselben Inhalt sprachlich verschieden auszudrücken, wodurch das Sprachbewußtsein und die Kenntnis der Kultur des betreffenden Volkes erhöht wird. Der Sprachunterricht tritt so auch in Beziehung zur Geschichte der Kultur des Volkes; die Wortkunde ist ein Stück Volkskunde. In der „schönen" Literatur wird die Sprache zum Hilfsmittel der Kunst; sie ist infolgedessen nicht eigentlich Gegenstand der Bildungsarbeit, sondern des Bildungsgenusses. Die Literaturgeschichte zeigt die Entwicklung der schönen Literatur und der Sprachkunst im Zusammenhang mit der Entwicklung des Kulturlebens und orientiert in der Menge der Erscheinungen; die Ästhetik der Sprachkunst sucht von dem Schönen und Erhabenen in der sprachlichen Form Rechenschaft zu geben, erhebt den unbewußten Genuß zum bewußten und zeichnet dem künstlerischen Schaffen mittelst der Sprache Richtlinien vor. Von all diesen Gesichtspunkten betrachtet steht bei der sprachlichen Bildung die Muttersprache im Mittelpunkt; „für die Übung in der Muttersprache gilt es, daß diese das Haus ist, in welchem der Geist ständige Wohnung nehmen wird, während er andere Sprachgebiete nur bereist" (Willmann a. a. O.). Die Mathematik gewährt der Vorstellung sinnlicher Gegenstände und Erscheinungen eine Durcharbeitung, wie sie für das Leben von großer praktischer Bedeutung ist; sie leistet ebenso der wissenschaftlichen Bearbeitung derselben große Dienste. Wenn der Mensch tiefer eindringt in die Welt der Dinge und Erscheinungen, so stößt er auf die Philosophie; „der Blick gleitet von den Tatsachen auf die Ursachen zurück, er erspäht hinter dem Zufälligen das Notwendige, hinter dem Willkürlichen das Vernünftige" (Willmann a. a. O.). Er schreitet aber auch „vom Auffassen des Gegebenen zum Beurteilen desselben, vom Abbilden zum Abschätzen vor; er sucht nicht sowohl Erklärung als Aufklärung zu gewinnen; er geht weniger der Verkettung der Ursachen als der Abstufung der Werte nach. Weit genug geführt, treffen das spekulative Interesse und das Interesse der Aufklärung zusammen in dem Suchen nach einer Welt- und Lebensanschauung" (Willmann a. a. O.); diese zu schaffen ist Aufgabe der Philosophie. Sie kommt dabei in Berührung mit der Theologie, welche auf die sittlich-religiösen Zwecke der Bildung gerichtet ist; als Religionslehre gibt sie der Volksbildung einen idealen Kern. Die Theologie „fußt weder auf der Erfahrung noch auf der Spekulation, sondern auf der Autorität" (Willmann a. a. O.) und diese auf Offenbarung; „die Wissenschaft der Offenbarung und der Autorität ist" aber „ein Eckstein im Gebäude der Wissenschaft" (Willmann a. a. O.), weswegen sie in der Bildungsarbeit nicht fehlen darf. Alle unsere Bildungsmittel aber haben historischen Charakter; deshalb führt ihre Behandlung, wo dieser Gesichtspunkt zur Geltung kommt, zu geschicht-

Digitized by Google

lichen Belehrungen. Die Geschichte macht mit den Ereignissen, Zuständen und Taten der Vergangenheit bekannt, wodurch der Gesichtskreis erweitert wird; sie vermittelt Menschen- und Lebenskenntnis. „Sie gibt Einsicht in die Bedingtheit der menschlichen Dinge; sie zeigt den Weg, auf dem wir zu unserem Standorte gelangt sind, sie lehrt das Gegenwärtige als ein Gewordenes verstehen und das Vergangene mit Rücksicht auf unseren jetzigen Standpunkt betrachten" (Willmann a. a. O.). Sie dehnt ihre Betrachtungen auf alle Gebiete des menschlichen Kulturlebens aus; die politische Geschichte muß das unentbehrliche chronologische Gerüst abgeben. Den Ereignissen der politischen Geschichte weist die Geographie den Schauplatz an; den Daten der Kulturgeschichte gibt sie feste Punkte. Sie zeigt, woher die uns umgebenden Produkte der Natur und Kultur stammen und wie unser Leben dadurch bedingt ist; anderseits aber hat sie auch Verbindungen mit der Naturkunde. In der Naturgeschichte haben die Einheiten, welche das Leben selbst stiftet, besonderen Wert, sowohl jene, welche „von dem menschlichen Leben herrühren, welches die Natur seinen Zwecken dienstbar macht, als die im Naturleben selbst vorliegenden, in welchen Geschöpfe verschiedener Art durch wechselseitige Bedürfnisse miteinander verbunden erscheinen; das Aufsuchen der Lebenseinheiten in der Natur weckt den eigentlichen Spürsinn für das Naturleben und läßt scheinbar zusammenhanglos Erscheinendes als innerlich Verbundenes erfassen" (Willmann a. a. O.). In der Naturlehre sucht man die Naturkräfte und deren Träger, die Stoffe, zu erfassen. Endlich gehören noch die Fertigkeiten zum Lehrgut; zu ihnen sind Musik, Graphik, Gymnastik und Technik zu rechnen, die alle zur Kunst werden und somit die künstlerische Bildung unterstützen können. „Es ist meine Meinung," sagt Dr. Ortner (Leben und Schule; Neue Bahnen, XIV.), „daß die Schule nicht Selbstzweck ist; nicht für die Schule, sondern für das Leben sollen wir lernen. Die eigentliche Lebensaufgabe des Menschen ist die Arbeit, ist die Betätigung seiner Kräfte; die ganze Kulturgeschichte und der ganze gesellschaftliche Zusammenhang der Menschheit beruht darauf, und der reinste, deutlichste Trieb des unverdorbenen Kinderwillens ist der Tätigkeitstrieb." Daher ist die Erziehung zur Arbeit an der menschlichen Kultur die Aufgabe der Schule; nicht das Wissen des Lehrgutes an sich ist also von Wert, sondern seine Verwendung im Dienste der Kulturarbeit.

„Lehren ist die Darstellung eines geistigen Inhaltes zum Zwecke der Aneignung desselben durch andere" oder genauer die direkte Vermittlung der Aneignung eines geistigen Inhaltes; „wenn mit dem Lehren die Obsorge verbunden ist, daß ihm der Wille zu lernen entspreche, so nennen wir es Unterrichten" (Willmann a. a. O.). Es gibt eine Kunst und eine Technik des Unterrichts; der Unterrichtende soll sich auf beide verstehen. Den Stoff des Lehrens resp. Unterrichtens bieten Wissenschaft und Kunst; er hat schon im Lehrgang, Lehrbuch und Lehrmittel eine didaktische Formgebung erhalten. Die Organisation des Bildungsinhaltes bezweckt die Hervorhebung und Verbindung des Bildungsstoffes (Auswahl und Anordnung); das Ergebnis kommt unter Anwendung auf spezielle Verhältnisse im Lehrplan zum Ausdruck. Es kommen dabei der sittlich-religiöse Endzweck, die psychologische Stufenfolge und die Wechselbeziehungen der Unterrichtsstoffe in Betracht. „Der Religionsunterricht hat eine zentrale Stellung; der Weltanschauung, welche er begründet, sollen sich die anderen Lehrfächer konformieren; seine Lehren und Impulse sollen in ihnen Widerhall und Bestätigung finden. Daran schließt

Digitized by Google

sich die Nationalliteratur, in welcher sich bei einzelnen Perioden das christliche und nationale Wesen innerlich und harmonisch durchdringen; sie muß ihre breite Basis in der eigentlichen Volksdichtung haben. Dieser Lehrstoff führt hinüber zum Sprachunterricht; weiterhin führt er auch zur Geschichte, Weltkunde und Philosophie hin. Überall muß hier das Beste, das Klassische, das Typische, das Charakteristische zur Verwendung kommen; es muß, um nachhaltige Wirkungen zu erzeugen, in geschlossenen Einheiten von größerem Umfange, unzerstückt nach Stoff und Behandlung, auftreten; die einzelnen Einheiten aber müssen sich endlich wohl aneinander schließen und gegenseitig stützen, so daß sie einheitlich zusammenwirken. Jedoch darf dabei niemals dieser Unterricht zum bloßen Kommentar des sittlich-religiösen Unterrichts herabgedrückt werden; es muß vielmehr der jedem Gebiete eigene Bildungswert und das für jedes geltende Gesetz des Fortschrittes gewahrt bleiben. Auch die Fertigkeiten können, ohne ihre Selbständigkeit aufzugeben, mit dem sittlichen Endzweck in Verbindung gesetzt werden; denn die durch sie hervorgerufene Tüchtigkeit ist auch ein sittlicher Zweck. Von diesem Gesichtspunkte aus ergeben sich auch die Richtlinien für die Wechselbeziehungen der Lehrfächer untereinander; es sind zwischen ihnen die Beziehungen aufzusuchen, welche den Unterricht zu einem einheitlichen Ganzen machen. Die Anordnung hat aber auch das psychologische Prinzip der Abstufung zu beachten; es handelt sich dabei um das Neben- und Nacheinander der Lehrfächer. Das historische Prinzip verlangt die Berücksichtigung der historischen Entwicklung des Bildungsinhaltes; „allermeist enthält das der Sache nach Frühere den Schlüssel zu dem Späteren, und es führt das Verfolgen der Entwicklung eines Gegenstandes am Einfachsten zum Verständnis desselben“ (Willmann a. a. O.). Aber wo die Berücksichtigung dieses Ganges ohne Vernachlässigung des Nächstliegenden nicht geschehen kann, muß man an die Stelle des progressiven Ganges den regressiven setzen; darin hat also das historische Prinzip der Abstufung seine Grenzen. Endlich aber müssen, um feststehende Richtlinien für die Anordnung des Lehrstoffes zu gewinnen, die Altersstufen berücksichtigt werden; denn „das Wachstum der menschlichen Kräfte ist bis zu einer gewissen Stufe ein kontinuierliches und im ganzen angesehen einem Wandeln auf allmählich ansteigendem Pfade ähnlicher, als einem Ersteigen von Stufen; allein die Natur und, ihr folgend, die Gesellschaft haben diesen Pfad in gewisse Abschnitte zerlegt, deren Erreichung mit dem Erklimmen von Stufen verglichen werden kann“ (Willmann a. a. O.).

Die didaktische Formgebung hat das Prinzip der ethischen Konzentration, das der Wechselbeziehung und das der Abstufung der Lehrfächer auf einen bestimmten Stoff anzuwenden und in diesen hineinzuarbeiten; sie hat diese Normen bis ins einzelne hinein sorgfältig durchzuarbeiten. Die Aneignung eines gewissen Inhaltes zerfällt in das Aufnehmen und Verarbeiten desselben; als Mittelglied zwischen beiden tritt noch das Behalten oder Merken einerseits und das Verstehen oder Begreifen anderseits hinzu. Da sich das Behalten unmittelbar mit dem Aufnehmen zum Auffassen verbindet, so kann man den ganzen Lernprozeß in drei Stufen zerlegen: Auffassen, Verstehen und Verarbeiten, oder: Darstellen, Erklären, Befestigen. Jede dieser Stufen schließt je nach der Art des Lehrstoffes eine Mehrheit von Momenten in sich, aus denen sich bestimmte Formen des Unterrichts ergeben; so ist das Aufnehmen bald Anschauung, bald Reproduktion usw. „Die Methode ist eine Richtschnur, die didaktische eine Richtschnur des Lehrens; was nach ihr ge-

Digitized by Google

richtet wird, darf aber dadurch seiner Natur nicht entfremdet werden, sonst wird die Methode zur Schablone" (Willmann a. a. O.). Um diesen Forderungen gerecht zu werden, muß der Lehrstoff in Einheiten zerlegt werden, die ein bestimmtes Bildungsziel enthalten und methodisch bearbeitet werden können; sie müssen in Reihenfolgen auftreten, bei denen das folgende Glied seine Begründung im vorhergehenden findet. Dadurch erhält die Methode resp. die Gliederung des Lehrstoffes neben der didaktisch-technischen eine organisch-genetische Gestaltung; sie zieht die organischen Einheiten und die genetischen Reihenfolgen hervor und macht sie zum Mittelpunkte für das übrige. „Beim organisch-genetischen Verfahren wird der Lernende in einen Zusammenhang hineingestellt, bei welchem er sieht, woher er kommt und wohin er geht: das Folgende ist im Vorangegangenen vorbereitet, und es wird als ein solches erfaßt, das wieder andere Folgen in sich trägt; der Lehrgang braucht nicht für jedes neue Moment einen neuen Akt der Aneignung aufzurufen, sondern es wird im Geiste des Lernenden eine fortschreitende Bewegung erzeugt, welche Kraftaufwand erspart und doch die Selbsttätigkeit nicht herabsetzt" (Willmann a. a. O.). Dadurch wird der Schüler zur Selbständigkeit erzogen; noch mehr ist dies der Fall, wenn das entwickelnde Lehren zum Findenmachen, das genetische Verfahren zum heuristischen wird.

„Das Lehrverfahren (die didaktische Technik) hat es mit dem Subjekte der Bildungsarbeit, dem Lernenden, unmittelbar, und mit dem Objekte derselben, dem Lehrstoff, im einzelnen zu tun, und daraus ergeben sich zwei Aufgaben für die Untersuchung; es ist einerseits die Bildungsarbeit des Individuums als der Boden oder Bezirk der didaktischen Technik zu behandeln, und es sind anderseits die bei der Formgebung entwickelten und dort auf die Lehrgänge angewandten Bestimmungen in ihrer Anwendung auf die kleinen didaktischen Einheiten: Lehrstücke, Lektionen, Pensa zu verfolgen" (Willmann a. a. O.). Das Lehrverfahren, die Formgebung, vermag den Lehrstoff in den Gedanken- und Interessenkreis des Lernenden zu verzweigen und so demselben so zu eigen zu machen, daß er ihn ergreift und festhält; es vermag aber auch die durch das organisch-genetische Prinzip geforderten einheitlichen und innerlich verbundenen Lehrgänge herzustellen, die das Interesse dauernd zu wecken und zu nähren imstande sind. Die psychologischen Momente der Aneignung: Auffassen, Verständnis und Anwendung, müssen nach diesen Gesichtspunkten gestaltet werden; sie stellen das Lehrverfahren konkret dar. „Das Einprägen und Einüben, welche wir zusammen als das Befestigen bezeichnen, soll, soweit es möglich ist, mit dem Anwenden in Verbindung gesetzt werden; Gegenstand der Gedächtnisarbeit und Übung soll vornehmlich das Anwendbare sein, und dieses soll befestigt werden zur Anwendung und durch Anwendung. Die Befestigungsstoffe sollen in Anwendungsstoffe umgesetzt werden, und sie sind danach auszuwählen; man lasse lernen, womit etwas zu machen ist, und lasse mit dem Gelernten machen, was tunlich ist" (Willmann a. a. O.). Was sich voraussichtlich im Unterricht durch die Anwendung befestigen läßt, braucht nicht besonders eingeprägt zu werden; was aber für die Anwendung nötig ist, was bei ihr vorausgesetzt werden muß, das muß vorher gut eingeprägt werden. Der darstellende Unterricht dient der Auffassung; er steht dem erklärenden und entwickelnden, welche das Verständnis zum Ziel haben, und dem einprägenden und einübenden, welche sich auf die Anwendung beziehen, gegenüber. Er soll ein Wissen erzeugen, das bildend wirkt

Digitized by Google

und sich in ein zusammenstimmendes Ganzes einordnet; je nach dem Gegenstand vereinigt er heuristische, sinnliche, erzählende und beschreibende Elemente in sich. „Das heuristische Element findet zweckentsprechend am Anfang, vor Beginn der eigentlichen Darstellung seinen Platz, dort, wo auch die Repetition ihre Stelle hat, mit welcher es sich meist verbinden läßt; die vorbereitende Besprechung, welche daraus resultiert, hat dem Verständnis der Darstellung vorzuarbeiten und die Hindernisse desselben zu beseitigen, damit die Darstellung selbst nicht unterbrochen zu werden oder Nachträge zu erhalten braucht; doch darf nichts von ihr selbst vorausgenommen werden" (Willmann a. a. O.). Der Lehrer muß dabei den Gedanken- und Interessenkreis der Schüler kennen; er muß sich an denselben anschließen und den Schüler alles, was er finden kann, auch finden lassen. Wo sinnlich-anschauliche Elemente vorhanden sind, schließen sie sich hier an; dasselbe ist hinsichtlich der Erzählung, Beschreibung und Schilderung der Fall. Immer gilt es auch hier, die Mitarbeit der Schüler zu sichern; es gilt, für diesen Zweck jeden nach seiner Individualität heranzuziehen. Geht der Unterricht von Quellenstücken resp. Sprachwerken überhaupt aus, so tritt der erklärende Unterricht auf; bei ihm kommt Sprachliches und Sachliches zugleich in Betracht. Die Unterscheidung zwischen statarischem und kursorischem Lesen hat man aufgegeben; mit Recht sagt Mayer: „Bei der statarischen Lektüre wird nichts gelesen und bei der kursorischen nichts gelernt." Der entwickelnde Unterricht tritt ein, wenn der Lehrer unter Mitarbeit des Schülers den Lehrinhalt erarbeitet; er erzeugt Wissen, wirkt aber zugleich mehr als der darstellende und erklärende Unterricht auf die Entwicklung der geistigen Kräfte, also bildend.

„Die dem Bildungserwerb dienenden, durch kollektive Tätigkeit bedingten Veranstaltungen nennen wir in ihrer Gesamtheit das Bildungswesen, dessen festen Kern die für den kollektiven Unterricht bestimmten Anstalten, aus denen das Schulwesen besteht, darstellen; die Schule ist die Stätte der kollektiven Bildungsarbeit" (Willmann a. a. O.). Neu auftretende Bildungsbedürfnisse erzeugen neue Schularten, die sich womöglich an schon vorhandene anlehnen; Erweiterungen der Bildungsaufgaben rufen Gliederungen der Lehranstalten hervor. Für alle Arten der Bildung sind aber gewisse elementare Kenntnisse und Fertigkeiten die Voraussetzung; daher ist die dieselben vermittelnde Elementarschule die gemeinsame Basis für alle Lehranstalten. Nach der Beschaffenheit derselben „hat sich nun auch der Elementarunterricht zu richten, und der Kontinuität der Bildung wie deren Verzweigung in den Gedanken- und Interessenkreis wird am besten entsprochen, wenn jede Anstalt die ihr entsprechende besondere, elementare Vorschule hat" (Willmann a. a. O.); eine Widerlegung dieser Anschauung Willmanns kann uns hier erlassen werden (Pädagogischer Jahresbericht, Bd. 54, S. 39 ff.). Bildungserwerb ist das Erarbeiten eines Mitbesitzes; darum kann sich auch die Bildung nur in geregeltem Zusammenarbeiten auswirken, worin der soziale Charakter der Schule begründet ist. Sie entsteht wegen des Unterrichtsbedürfnisses vieler; sie besteht aber um der Bildung willen, die eine Seite des sozialen Lebens ist. Die Träger der geistigen Güterbewegung sind die sozialen Verbände; sie beruhen auf der durch freie Unterordnung des Willens unter die Autorität und der Ansammlung der geistigen Arbeit durch die Tradition charakterisierten menschlichen Gesellschaft. Der ursprüngliche soziale Verband und zugleich das Vorbild der übrigen ist die Familie; hier haben auch die Erziehung und Bildung ihre erste

Digitized by Google

Stätte. Das Gemeinleben (Gemeinde) bildet das Mittelglied zwischen dem Sonderleben der Familie und dem Gemeinwesen des Staates; die Kirche ist der Träger der übernatürlichen Güter. „Ein aus Familie, Volkstum und Gesellschaft beschlossenes Gemeinleben würde die menschlichen Betätigungen wohl in Gang setzen, aber weder deren Produktion noch sich selbst Dauer zu sichern vermögen; dazu bedarf es der Herausbildung eines schutzkräftigen und aktionsfähigen Kollektivwillens, und die Institution, in welcher sich dieser Körper gibt, ist der Staat" (Willmann a. a. O.). Die Gesellschaft hat ein ständisches Lehrwesen und einen lehrenden Stand erzeugt; sie stellt damit die Bildungsarbeit in das Gemeinleben hinein, dessen Güter sie zugleich erschließt. Die Kirche hat ihr eigenes Lehrwesen; sie nimmt ihren Standort außerhalb der Gesellschaft, ein eigenes Gemeinleben erzeugend. „Die Bildungsarbeit der Gesellschaft ist mannigfaltig, aber von Sonderinteressen geleitet und darum in ihren Gestaltungen ohne rechte Einheit; das Lehrwesen der Kirche ist in sich geschlossen und vertritt allgemeine Interessen, aber nur soweit diese mit dem ihr eigenen Inhalte, der Heilslehre, in Verbindung stehen; die Aufgabe des Staates und der in ihm aufgenommenen Gemeinwesen ist es, die Bildungsarbeit nach Maßgabe der allgemeinen Interessen nach den verschiedenen Richtungen des Gemeinlebens hin zu regulieren" (Willmann a. a. O.). Erst im 18. Jahrhundert hat der Staat die Volksbildung vom national-ökonomischen Gesichtspunkte aus in Angriff genommen; damit legte er den Grund zu dem Volksschulsystem, das als eine Neubildung erscheinen kann, weil es einen besonderen Lehrinhalt erhielt und eine besondere Richtung der Pädagogik anbahnte. Da an der Herstellung des Bildungswesens somit alle sozialen Verbände mitwirken, so ist es denselben nicht unter-, sondern nebengeordnet. Die Kirche dient der sittlichen Vervollkommnung; „die Jugendbildung aber hat sie mit zu bestimmen, gerade weil sie jener dienen soll, und in dem Berufe der Versittlichung der Menschen liegt das Recht, auf die Jugend zu wirken, eingeschlossen" (Willmann a. a. O.). Willmann tritt mit dieser Auffassung der Aufgabe der Kirche in Widerspruch zu der oben der Kirche gestellten Aufgabe als Träger der übernatürlichen Güter; denn sittliche Vervollkommnung ist ein natürliches Gut, das der Staat zu pflegen hat und wozu er sich der Schule bedient, die auch die religiöse, nicht aber die konfessionelle Bildung zu pflegen hat. Für Willmann existiert die Religion nur als Konfession; da nun, so folgert er, „das moderne Wesen auf eine Mehrheit von religiösen Bekenntnissen gestellt ist, so kann der religiöse Charakter der Schule nur in ihrer Konfessionalität zur Geltung kommen. Die Konfessionalität der Volksschule beruht auf historischen und auf inneren Gründen; auf historischen, insofern sich die Volksschule aus der Pfarrschule entwickelt hat und dieser den idealen Kern verdankt, welcher sie über die bloße Fertigkeitsschule hinausgehoben hat; innere Gründe aber sprechen der Volksschule den konfessionellen Charakter zu, indem die Kinderlehre ein Teil der Seelsorge ist, die Religionsgemeinschaften also die Pflicht der religiösen Unterweisung der Unmündigen haben, so daß sie bei gewaltsamer Ausweisung aus der Schule eigene Anstalten dazu herstellen müßten, was aber hieße, das Zusammengehörige zerreißen, den Fertigkeiten den höheren Beziehungspunkt und dem sittlich-religiösen Unterricht das Feld der Verzweigung nehmen." In früheren Erörterungen des „Pädagogischen Jahresberichtes" ist bereits nachgewiesen, daß die Volksschule im wahren Sinne des Wortes sich nicht aus der Pfarrschule entwickelt hat; wohl hat die Pfarrschule, wie

Digitized by Google

Willmann selbst sagt, weltliche Bildungsfächer in sich aufgenommen und hat sich der Staat bei der Schöpfung des Volksschulwesens an diese bestehenden Pfarrschulen so weit als möglich angeschlossen; aber das Volksschulwesen war doch eine „Neubildung", „insofern es die Aufstellung eines einheitlichen Lehrinhaltes mit sich brachte und eine besondere Richtung der Pädagogik anbahnte" (Willmann a. a. O.). Es versteht sich von selbst, daß die Volksschule auch die religiöse Bildung zu pflegen hat, weil diese ein Teil der allgemeinen Menschenbildung ist und soweit sie es ist; sie betrachtet diese auch als eine Unterstützung der sittlichen Bildung. Die Kirche hat aber reichlich Gelegenheit, ohne besondere Anstalten zu gründen, die konfessionell-religiöse Bildung zu pflegen und tut dies auch bereits im Kindergottesdienste und Konfirmandenunterricht; im Interesse der religiösen und sittlichen Bildung würde es liegen, wenn diese konfessionelle Bildung erst beginnt, wenn die Schule dazu den Boden durch die Pflege der religiösen Bildung im allgemeinen gelegt hat. Die Volksschule ist die Anstalt des volkstümlichen Lehrgutes; in ihr muß deshalb das vaterländische (nationale) Element vorherrschend sein. „Die Lehrerbildungsanstalt ist auf die Volksschule zu bauen, insofern das Lehrgut der letzteren für die angehenden Volksschullehrer den Gegenstand des eindringenden Verständnisses und der bis auf die Voraussetzungen zurückgehenden Bewältigung zu bilden hat, ein Prinzip, welches allein der encyklopädischen Zerfahrenheit der Lehrerbildung zu wehren vermag und, richtig gefaßt, dem Lehrerseminar keineswegs einen beschränkteren Zuschnitt gibt" (Willmann a. a. O.).

---

## II. Literatur.

### 1. Geschichte der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

1. **M. Dessoir**, Prof., und **P. Menzer**, Privatdozent, Philosophisches Lesebuch. 258 S. Stuttgart 1903, Ferd. Enke. 4,80 M.

In der Philosophie gehören geschichtliche Kenntnisse zum Wesen der Sache; sie können daher nicht entbehrt werden. Das Studium eines „Leitfadens" oder eines „Lehrbuches" der Geschichte der Philosophie genügt dazu nicht; man muß auch die Meister selber aus ihren Schriften kennen lernen. Dazu bietet das vorliegende Buch Gelegenheit; es ist eine Ergänzung zu den Lehrbüchern der Geschichte der Philosophie, indem es aus den Werken von 17 Philosophen abgeschlossene Stücke bietet, die sich aber in den Zusammenhang des Ganzen fügen. Zum besseren Verständnis sind Erläuterungen beigefügt; die literarischen Hinweise geben Richtlinien für weitere Studien.

2. **Th. Camerer**, Spinoza und Schleiermacher. 179 S. Stuttgart 1903, J. G. Cotta Nachf. 4 M.

Das Buch orientiert über das Verhältnis zwischen Spinoza und Schleiermacher; es sucht die kritische Lösung des von Spinoza hinterlassenen Problems im Sinne Schleiermachers darzutun.

3. **G. Wocke**, Kants Lehre von den Grenzen der menschlichen Erkenntnis. 38 S. Günzburg 1903, A. Hug. 75 Pf.

In leicht faßlicher Weise sucht der Verfasser den Leser mit dem betreffenden Gegenstand bekannt zu machen.



Digitized by Google

4. Dr. **A. Vogel**, Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft. Nach den Quellen dargestellt und mit ausführlichen, wortgetreuen Auszügen aus den Hauptwerken der angegebenen Pädagogen versehen. Zweite Ausgabe. 410 S. Gütersloh 1903, C. Bertelsmann. Geb. 4,50 M.

Das vorliegende Buch ist 1877 erschienen; in der „zweiten" Ausgabe hat es nur ein Vorwort erhalten und ist das Druckfehlerverzeichnis weggeblieben, während selbstverständlich, da kein Neudruck vorliegt, die Druckfehler noch stehen. Der Verfasser will „die der geschäftigen Praxis zugrunde liegenden letzten Ideen klarlegen, auf ihren wahren, bleibenden Wert hin prüfen und sie als die konstitutiven Normen für die praktische Tätigkeit erweisen"; das ist in der Tat eine hohe Aufgabe, wenn damit zugleich „die verschiedenen Systeme als berechtigte Etappen einer sich fortentwickelnden Evolution der höchsten pädagogischen Idee als ihres gemeinsamen Zentrums" dargestellt werden. Aber daß er diese hohe Aufgabe gelöst habe, kann man nicht behaupten; mehr als einen „Versuch" kann man sein Buch nicht bezeichnen.

5. **Schorn**, Sem.-Direktor, Geschichte der Pädagogik in Vorbildern und Bildern; fortgesetzt von Reineck und Dr. Plath. 21. Auflage von Fr. v. Werder, Sem.-Direktor. 525 S. Leipzig 1903, Dürrsche Buchh. 4,60 M.

Die vorliegende Auflage des bekannten Buches ist nach den neuen preußischen Bestimmungen für die Lehrerbildungsanstalten neu bearbeitet; die Darstellung ist eingehend, objektiv und gibt Richtlinien für das Weiterstudium.

6. **Volkmer**, Schulrat Dr., Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Nebst Anhang, enthaltend eine kurze Geschichte der speziellen Methodik des Volksunterrichtes, sowie der Jugendliteratur. 370 S. 9. Aufl. Habelschwerdt 1903, Frankes Buchhandlung. 2,70 M., geb. 3,20 M.

Das Buch ist nach den preußischen Bestimmungen für Lehrerbildungsanstalten vom 1. Juli 1901 neu bearbeitet worden, hat jedoch wesentliche Änderungen nicht erfahren.

7. Dr. **A. Müller**, Regierungsrat, Jugendfürsorge in der römischen Kaiserzeit. 28 S. Hannover 1903, C. Meyer. 75 Pf.

Die Schrift ist ein beachtenswerter Beitrag zur Geschichte der Pädagogik; sie belehrt uns über die Versuche der Kaiser Nero, Trajan und anderer Kaiser, der Ehrlosigkeit, dem Aussetzen und der Verwahrlosung der Kinder entgegen zu wirken.

8. **A. Prall**, Kreisschulinspektor, Pädagogische Schriften des Wolfgang Ratichius und seiner Anhänger. 80 S. Breslau 1903, Ferd. Hirt. 80 Pf.

Die Schrift ist namentlich für den Gebrauch in Seminarien bestimmt; diese Bestimmung erklärt die Auswahl, welche neben dem Allgemeinen auf das Rücksicht nimmt, was die Volksschule angeht. Die Texte sind teils wörtlich, teils im Auszuge wiedergegeben.

9. **Al. Knöppel**, Hauptlehrer, Fenelon und seine Abhandlungen über die Erziehung der Mädchen. 62 S. Halle 1903, H. Schroedel. Geb. 80 Pf.

Der I. Teil der vorliegenden Schrift gibt eine übersichtliche Darstellung von Fenelons Leben; der II. Teil enthält einen Auszug aus Fenelons Abhandlungen über die Erziehung der Mädchen; der Anhang enthält Fragen und Aufgaben behufs Aneignung des Inhaltes zur Vorbereitung für Prüfungen.

Digitized by Google

10. **Lange**, Rektor, Die Pädagogik des Pierre Couſtel. 97 S. Wandsbeck 1903, K. Sauermann. 1,50 M.

Der Verfaſſer hat die Pädagogik des franzöſiſchen Janſeniſten P. Couſtel nach den „Règles de l'Education des Enfants“ vom Jahre 1687 dargeſtellt und beurteilt; er hat dadurch einen beachtenswerten Beitrag zur Geſchichte der Pädagogik geliefert.

11. **G. Compayré**, Herbart et l'Education par l'instruction. 135 S. Paris 1903, P. Delaplane. 72 Pf.

Neues findet der deutſche Lehrer in dieſem Werkchen über Herbarts Leben, Pſychologie, Pädagogik uſw. nicht; aber wer ſich in der franzöſiſchen Sprache üben und zugleich ſeine Kenntniſſe über Herbart auffriſchen will, dem wird das Büchlein gute Dienſte leiſten.

12. Dr. **K. Häntſch**, Seminarlehrer, Über Herbarts Bildungsideal. 74 S. Dresden 1903, Bleyl & Kaemmerer. 1,50 M.

Der Verfaſſer erkennt die Verdienſte und das Bleibende und Wertvolle in Herbarts Pädagogik an, überſieht aber auch nicht die Mängel derſelben und die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung über ſie hinaus; um die letzteren möglich zu machen, will er durch eine vergleichende Betrachtung der in den verſchiedenen Schriften Herbarts niedergelegten Anſichten desſelben über das Bildungsideal eine einheitliche Auffaſſung ermöglichen und dadurch die Grundlage für eine Weiterentwicklung der Herbartſchen Pädagogik bearbeiten. Nach einer orientierenden Einleitung über den Zweck der Erziehung bei Herbart unterſucht der Verfaſſer die Wertgebiete in Herbarts Erziehungsideal und ſtellt dann die formalen Züge in Herbarts Bildungsideal dar. Die Schrift iſt ein wertvoller Beitrag zur Geſchichte der Pädagogik.

13. Dr. **L. Keller**, J. G. Herder und die Kulturgeſellſchaften des Humanismus. 106 S. Berlin 1903, Weidmannſche Buchh. 1,50 M.

Herders Bedeutung für die Entwicklung des deutſchen Geiſteslebens und der Pädagogik wird dem deutſchen Lehrerſtand bei der Wiederkehr des 100. Todestages des Gelehrten und Dichters durch eine Reihe von Schriften ins Gedächtnis gerufen; die vorliegende hat den Zweck, den Einfluß der humaniſtiſchen Kulturgeſellſchaften auf ſeinen geiſtigen Entwicklungsgang nachzuweiſen und darzulegen und verdient in dieſer Hinſicht beſondere Beachtung, wenn ſie auch in erſter Linie ein Beitrag zur Geſchichte des Maurerbundes iſt.

14. **A. Israel**, Peſtalozzi-Bibliographie. Die Schriften und Briefe Peſtalozzis nach der Zeitfolge; Schriften und Aufſätze über ihn nach Inhalt und Zeitfolge. Erſter Band. Die Schriften Peſtalozzis. 636 S. Berlin 1903, A. Hofmann & Comp. 18 M.

Es gehört die Arbeit eines ganzen Lebens dazu, um Peſtalozzis Schriften und die Schriften über ihn und ſeine Werke zu ſtudieren; das zeigt deutlich ſchon der vorliegende 1. Band der Peſtalozzi-Bibliographie Da dieſe Arbeit nur wenige Pädagogen aus leicht begreiflichen Gründen leiſten können, ſo iſt es eine ſehr verdienſtvolle Arbeit, welche Oberſchulrat Israel in dem vorliegenden Werk veröffentlicht. Sie zeigt nicht nur das Werden und Wirken Peſtalozzis aus ſeinen eigenen Schriften, ſondern auch aus den Schriften, die über ihn und ſein Wirken erſchienen ſind; ſie legt den weſentlichen Inhalt derſelben dar und gibt die nötigen Erläuterungen dazu.



Digitized by Google

15. **Fr. Zimmer**, Die erste Erziehung. Von Friedrich Fröbel. 62 S. Berlin, L. Oehmigkes Verlag. 80 Pf.

Fröbels Schriften sind wenig bekannt; Fröbel war nicht imstande, seine philosophisch eingekleideten Gedanken über die Erziehung in leicht verständlicher Sprache darzustellen. Daher ist es dankbar zu begrüßen, daß in der vorliegenden Schrift ein Kenner der Fröbelschen Pädagogik es unternommen hat, aus Fröbels Hauptwerk „Die Menschenerziehung" die die erste Erziehung behandelnden Abschnitte so zu bearbeiten, daß sie leicht faßbar sind.

16. **K. Muthesius**, Goethe ein Kinderfreund. 230 S. Berlin 1903, E. S. Mittler & Sohn. 2,50 M.

K. Muthesius hat in dem vorliegenden Buche auf einem Gang durch Goethes Leben alle die lieblichen Kinderszenen, in denen er bald als lieblicher Genosse, bald als getreuer Eckart auftritt, und die frischen Kindergestalten selbst, mit denen er in dieser Hinsicht in Berührung kam, zusammengestellt und damit eine der sympathischsten Eigenschaften des Menschen Goethe veranschaulicht; auch an pädagogischen Gedanken ist das Buch reich.

17. Fr. W. Dörpfeld, Aus seinem Leben und Wirken. Von seiner Tochter A. Carnap, geb. Dörpfeld. 2. Aufl. 603 S. Gütersloh 1903, C. Bertelsmann. Geb. 4,50 M.

Das Buch macht uns eingehend mit dem Leben und Wirken des bekannten Schulmannes bekannt und ist um so wertvoller, als es von seiner Tochter verfaßt ist, die das Dargebotene zum größten Teile miterlebt hat; die neue Auflage hat kleine Veränderungen erfahren, indem weniger wichtiger Inhalt durch wichtigeren ersetzt wurde und zwei Bilder zugefügt wurden.

18. **Ed. Förster**, Schulrat, Sem.-Direktor a. D., Lebensführungen und Amtserfahrungen. 175 S. Straßburg 1903, Fr. Bull. 3,60 M.

Der Verfasser des vorliegenden Buches war in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts Volksschullehrer, Seminarlehrer, Schulinspektor und Seminardirektor in Preußen und Elsaß-Lothringen; er hat also die alte und neue Zeit miterlebt. Das besonders macht seine Erlebnisse und Amtserfahrungen interessant; dennoch bietet er für die Geschichte des Schulwesens wenig Stoff, so reich dazu die Gelegenheit gewesen wäre. Die Leser des „Pädagogischen Jahresberichtes" kennen ihn aus seinen Referaten über den Religionsunterricht im „Pädagogischen Jahresbericht"; sie wissen auch, daß er einer kirchlich-konservativen Lebensanschauung huldigt. Das macht es ihm daher nicht möglich, die Entwicklung des Volksschulwesens während seiner Amtszeit kritisch zu betrachten; sie entspricht im wesentlichen seinen eigenen Anschauungen.

19. **R. Heine**, Dir., Vom täglichen Brot für die Jugenderziehung. Erfahrungen und Grundsätze eines erfahrenen Lehrmeisters. 64 S. Gütersloh 1903, C. Bertelsmann. 1 M.

Nach einer, ein Charakterbild Flattichs bietenden Einleitung wird Flattichs Auffassung der Erziehung auf Grund der Heiligen Schrift mit Anmerkungen geboten.

20. **Th. Maß**, Geschichte des Unterrichts. 96 S. W.-Jena 1903, Thüringer Verlagsanstalt. 1,50 M.

Das Buch enthält einen Auszug aus den Werken von Kehr, Ostermann-Wegener, Schütze, Schumann, Kahle u. a. und ist zur Vorbereitung auf die zweite Lehrerprüfung bestimmt; für diesen Zweck dürfte es auch geeignet sein.

Digitized by Google

## 2. Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik.

1. Dr. **Jerusalem**, Prof., Einleitung in die Philosophie. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage. 226 S. Wien 1903, W. Braumüller. 4,20 M.

Das Buch bietet eine geeignete Einführung in die verschiedenen Probleme der Philosophie und ihre Hilfswissenschaften; es gibt einen Überblick über die Aufgaben und Ziele dieser Wissenschaft. In der neuen Auflage ist der Charakter des Buches nicht wesentlich verändert worden; neu sind eine etwas ausführlichere Darstellung des Erkenntnisprozesses nach der genetisch-biologischen Methode und einige anderweitige Einschaltungen.

2. **R. Richter**, Privatdozent, Friedrich Nietzsche, sein Leben und sein Werk. 288 S. Leipzig, 1903, Dürrsche Buchhandlung. 4 M.

Das Buch enthält 15 Vorlesungen, die der Verfasser über Nietzsche, sein Leben und sein Werk an der Universität Leipzig gehalten hat. „Nietzsche und kein Ende", so denkt man, wenn man die zahlreichen Werke „über" Nietzsche kennen lernt. Und doch zeigen das vorliegende und das nachher genannte Werk über Nietzsche, daß man den Philosophen und Dichter immer noch von neuen Seiten ins Auge fassen kann; ob man ihn jemals voll und ganz erfassen und verstehen wird? Nietzsche, darüber ist kein Zweifel, ist ein „ganz persönlicher Denker"; Wahrheit und Dichtung, Philosophie und Poesie und in beiden auch Prophetie sind in seinen Schriften innig miteinander vermischt. Deshalb hat der Verfasser des vorliegenden Buches auch mit Recht die innige Beziehung zwischen dem Leben und dem Werk festgehalten, wenn er auch aus methodischen Gründen in der Darstellung äußerlich beide gesondert hat; und da Nietzsches Werke den Leser beständig zur Zustimmung oder zum Widerspruche herausfordern, so mußte diese Beziehung auch zwischen der Darstellung der Welt- und Lebensanschauung Nietzsches und deren Kritik, welcher der letzte Abschnitt gewidmet ist, aufrecht erhalten werden. Dadurch ist es aber dem Verfasser gelungen, das Einzelne zur vollen Klarheit zu bringen und doch auch den Zusammenhang desselben mit dem Ganzen und seine Bedeutung für das letztere deutlich hervortreten zu lassen; er hat ein Buch geschaffen, das den Leser durch seine Darstellung fesselt und reiche Belehrung bietet.

3. Dr. **A. Drews**, Professor, Nietzsches Philosophie. 561 S. Heidelberg 1904, C. Winter. 10 M.

Der Verfasser ist als philosophischer Schriftsteller rühmlichst bekannt; es sei hier nur auf sein Werk über „Ed. von Hartmanns philosophisches System" hingewiesen. Sein Werk über Nietzsche schließt sich ebenbürtig dem über Hartmann an; es sind zwei eigenartige Persönlichkeiten und Philosophen, die sich Drews zum Gegenstand der Untersuchung gemacht hat. Bei beiden ist die Welt- und Lebensanschauung innig mit der Persönlichkeit des Trägers verbunden; das gibt die Richtlinien für die Behandlung und Darstellung. Das aber macht dieselben auch sehr schwierig; daher kommt es auch, daß, so viel auch schon über Nietzsche geschrieben worden ist, „über das eigentliche Wesen und den innersten Kern von Nietzsches Philosophie noch immer die größte Unklarheit herrscht". Es hat, so sagt der Verfasser des vorliegenden Buches im Vorwort weiter, seither an einer Darstellung gefehlt, „welche die verschiedenen Seiten von Nietzsches Philosophie gleichmäßig ins Auge faßt, den Einheits- und

Digitized by Google

Quellenpunkt ihrer zahlreichen auseinander gehenden Strebungen in einer gemeinschaftlichen Grundanschauung aufzeigt und den Spuren ihrer Entwicklung im einzelnen nachgeht; insbesondere ist in den bisherigen Darstellungen Nietzsches der Nachdruck meist einseitig auf die letzte große Hauptperiode in Nietzsches Entwicklung gelegt und nur diese eingehend betrachtet worden, während die vorangegangenen beiden Perioden in der Regel nur flüchtig skizziert worden sind und vor allem die für das Verständnis Nietzsches so überaus wichtige mittlere Periode, die Periode des Überganges von der positivistischen zur neuen, eigenen Anschauungsart, noch kaum die gebührende Berücksichtigung gefunden hat". Allen diesen verschiedenen Gesichtspunkten will die vorliegende Darstellung von Nietzsches Philosophie Rechnung tragen; sie sucht die Grundgedanken der sämtlichen Schriften Nietzsches in systematischer Anordnung herauszustellen, ihren Zusammenhang sowohl untereinander wie mit der Persönlichkeit des Denkers und dessen Erlebnissen aufzuzeigen und dadurch ein tieferes Verständnis des Philosophen Nietzsche zu vermitteln.

4. **R. Eucken**, Die Lebensanschauungen der großen Denker. Fünfte umgearbeitete Auflage. 523 S. Leipzig 1904, Veit & Comp. 10 M.

Prof. Eucken tritt in neuerer Zeit als Philosoph mit einer idealen Welt- und Lebensanschauung immer mehr hervor; seine Schriften finden daher auch einen immer größeren Leserkreis. Die Lebensanschauungen der großen Denker sind geeignet, den Leser mit der Entwicklungsgeschichte des Lebensproblems der Menschheit von Plato bis zur Gegenwart bekannt zu machen; sie enthalten eine Geschichte der Philosophie in der Darstellung der Lebensanschauungen der großen Denker. Nach einer orientierenden Einleitung führt der Verfasser zu den großen Denkern Griechenlands, zu Plato, Aristoteles usw.; drei verschiedene, im Grundprinzip aber völlig gleiche Perioden treten hier hervor: dem geistigen Schaffen folgt die Reflexion und dieser eine religiöse Betrachtung und Spekulation. Der zweite Teil beschäftigt sich mit dem Christentum, seiner Grundlegung und seiner geschichtlichen Entwicklung bis zur Gegenwart; es ist für Eucken nicht eine neue philosophische Lehre, sondern eine Umwandlung und Erhöhung des ganzen Lebensprozesses, dem sich keiner entziehen kann, der nach Idealen in seinem Leben ringt. Der dritte Teil behandelt die Philosophie der Neuzeit; er führt uns von der Renaissance zur Aufklärung, zum Idealismus und Realismus bis zur Gegenwart. Wie das Christentum sich mit der antiken Welt- und Lebensanschauung auseinanderzusetzen hatte, so mußte sich die Neuzeit mit dem Christentum und der Antike auseinandersetzen; die Antike ist ihrem wesentlichen Inhalte nach vom neuzeitlichen Geistesleben aufgesaugt worden, die Auseinandersetzung mit dem Christentum ist noch ein Problem. An diesem Problem arbeitet auch Eucken; wer ihn in seinen diesbezüglichen Schriften und dieses Problem selbst richtig erfassen und verstehen will, der muß das vorliegende Werk studieren.

5. Dr. **A. Siebert**, R. Euckens Welt- und Lebensanschauung. 72 S. Langensalza 1903, H. Beyer & Söhne. 1,20 M.

Der Verfasser gibt einen Überblick über den Inhalt von Euckens Schriften, stellt dann dessen Kritik des Naturalismus und Intellektualismus dar und entwickelt endlich Euckens Welt- und Lebensanschauung; Euckens Ideen sind nicht leicht zu erfassen, daher auch das Studium dieser Schrift eine anstrengende Arbeit ist.

Digitized by Google

6. **R. Eucken**, Gesammelte Aufsätze zur Philosophie und Lebensanschauung. 242 S. Leipzig 1903, Dürrsche Buchhandlung. 4,20 M.

In dem vorliegenden Buche hat der Verfasser eine Anzahl Abhandlungen vereinigt, die in den letzten Jahren in verschiedenen Zeitschriften erschienen sind; sie beleuchten einzelne Probleme der Philosophie, Moral und Religion und einzelne Persönlichkeiten, die auf diesen oder auf angrenzenden Gebieten Hervorragendes geleistet haben.

7. Dr. **W. Bode**, Goethes bester Rat. 67 S. Berlin 1903. E. S. Mittler & Sohn. 1 M.

Zu den drei Schriften über Goethes Welt- und Lebensanschauung: „Meine Religion. Mein politischer Glaube"; „Goethes Lebenskunst"; „Goethes Ästhetik" fügt der Verfasser die vorliegende hinzu, welche die Quintessenz der vorangegangenen enthält: den besten Rat fürs Leben.

8. Dr. **A. Scheunert**, Der Pantragismus als System der Weltanschauung und Ästhetik Hebbels. 330 S. Hamburg 1903, Leop. Voß. 11 M.

Hebbel ist nach Goethe der größte deutsche Dichter des 19. Jahrhunderts; es hat lange gedauert, bis dies anerkannt worden ist. Seine Dichtungen sind der Ausfluß einer philosophisch-ästhetischen Welt- und Lebensanschauung, die nicht leicht zu erfassen ist und vielen Gebildeten heute nicht mehr zusagt, woraus auch die geringe Bekanntschaft mit Hebbel zu erklären ist; der Verfasser des vorliegenden Buches nennt sie Pantragismus. Sie ist eine einseitig auf das Drama zugeschnittene Welt- und Kunstanschauung, die sich in ihm entwickelte und von der Philosophie seiner Zeit (Schelling, Solger, Hegel) beeinflußt worden ist. Seine philosophisch-ästhetischen Äußerungen finden sich zerstreut in seinen Werken, aus denen sie der Verfasser des vorliegenden Buches gesammelt und dann zu einem System verschmolzen hat; nach einer orientierenden Einleitung stellt er im I. Teil Hebbels „Allgemeine Weltanschauung" dar, im II. Teil das Drama, im III. Lyrik und Musik, im IV. die Sprache, im V. die ästhetische oder innere Form; im Anhang kommt u. a. die Verwandtschaft Hebbels mit Solger und dem späteren Schelling zur Darstellung. Wenn Hebbels Werke mehr gelesen werden, dann wird auch seine Welt- und Lebensanschauung verbreiteter; dann ist es aber auch nötig, diese einer kritischen Betrachtung zu unterziehen, wozu das vorliegende Buch ein gutes Hilfsmittel ist.

9. **Fritz Wüst**, Die neue Weltanschauung. 89 S. Berlin-Steglitz 1903, Hans Priebe & Co. 1,60 M.

Neu ist die von Fritz Wüst vertretene Weltanschauung in gewisser Hinsicht allerdings; denn der Verfasser verurteilt alles und beurteilt alles in der Art Nietzsches. „Die Religion ist bankrott"; die Theorien der genialsten Philosophen, Kant und Schopenhauer, „sind von wahrhaft raffiniertester Intelligenz, von einer unübertrefflichen Meisterschaft der Kombination und Logik; ihre Schlüsse aber so augenscheinlich falsch, daß der gemeinste Verstand ihre Unwahrscheinlichkeit und Unmöglichkeit einsehen muß". Bei Nietzsche dagegen ist alles klar und wahr; deshalb aber will die gefallene Gesellschaft ihn nicht anerkennen. Mancher Gedanke von Fritz Wüst — hierin gleicht er Nietzsche — ist gut; aber seine Weltanschauung kann sich weder nach Inhalt noch nach Form mit derjenigen von Nietzsche vergleichen. Sie kann unseren Beifall nicht finden; auch das Buch nicht.

Digitized by Google

10. Dr. **Zander**, Prof., Vom Nervensystem, seinem Bau und seiner Bedeutung für Leib und Seele im gesunden und kranken Zustande. 151 S. 27 Abbildungen. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Das Buch ist aus Vorträgen hervorgegangen, die der Verfasser vor Damen und Herren gehalten hat; durch eine anschaulich-lebendige Darstellung im Anschluß an Abbildungen und schematische Zeichnungen hat es der Verfasser verstanden, auch recht schwierige Verhältnisse zum klaren Verständnis zu bringen. Nach einer orientierenden Einleitung bringt er das Allgemeine über das Nervensystem und die nervösen Vorgänge, dann den Bau des Nervensystems, seine Leistungen, die Krankheiten und die Hygiene derselben zur Darstellung.

11. Dr. **Felsch**, Die Hauptpunkte der Psychologie mit Berücksichtigung der Pädagogik und einiger Verhältnisse des gesellschaftlichen Lebens. 478 S. Cöthen 1904, Otto Schulze. 6 M.

Das vorliegende Buch steht auf dem Boden der Herbartschen Philosophie und Psychologie; die in ihm vertretene Psychologie ist also auf der Philosophie des metaphysischen Realismus, der Erfahrung und der Mathematik aufgebaut. Es berücksichtigt insofern die Pädagogik, als es die Leser, unter denen der Verfasser Lehrer resp. Lehrerinnen im Auge hat, in erster Linie mit denjenigen psychologischen Problemen bekannt zu machen sucht, die denselben durch die Erfahrung und amtliche Tätigkeit gestellt werden; es soll dazu beitragen, diese Probleme zu erkennen, rein aufzufassen, wissenschaftlich zu behandeln und die Ergebnisse des Studiums in der Praxis zu verwerten. Der Verfasser ist davon überzeugt, daß „keine andere Psychologie der theoretischen und praktischen Pädagogik so dienlich, so förderlich ist, als die von dem Philosophen Herbart begründete"; mit dieser Auffassung hat er heute unter den Psychologen wenigstens wenig Zustimmung, und auch viele Pädagogen sind anderer Ansicht. Sie sind auch der Ansicht, daß metaphysische Erörterungen eigentlich nicht in eine Psychologie, besonders aber nicht an den Anfang eines Lehrbuchs gehören, sondern höchstens an den Schluß. Doch soll das den Wert des Buches nicht mindern. Der Verfasser hat seine Darstellungen durch Einflechtung historisch-philosophischer Erörterungen, von Beispielen aus der Wissenschaft und dem Schulleben lebendig gemacht; manchmal ist er hier zu weit gegangen, besonders in griechischen Zitaten. Die Ergebnisse der neueren Psychologie werden nur spärlich berücksichtigt. Vom Standpunkte des Verfassers ist dies begreiflich, deswegen aber noch nicht gerechtfertigt.

12. Dr. **M. Jahn**, Dir., Die Psychologie der Grundwissenschaft der Pädagogik. Vierte verbesserte und vermehrte Auflage. 509 S. Leipzig 1904, Dürrsche Buchh. 7,20 M.

Das Buch ist bekannt; die neue Auflage hat in verschiedenen Abschnitten eine Bereicherung des Tatsachenbestandes erfahren, und auch sonst sind unter Benutzung der neuesten Literatur Verbesserungen zu bemerken. Der Verfasser sucht den Lehrer einerseits über das psychische Leben des Kindes in seiner natürlichen Entwicklung aufzuklären und anderseits zu zeigen, wie sich dasselbe unter dem Einfluß der Erziehung zu gestalten hat; durch die zahlreichen Literaturangaben gibt er zugleich Richtlinien für weitere Studien.

13. **E. Martig**, Sem.-Dir., Anschauungspsychologie mit Anwendung auf die Erziehung. Sechste Auflage. 303 S. Bern 1904, A. Franke. 3,20 M.

Das Buch ist bekannt; in der neuen Auflage sind auf Grund der neueren Ergebnisse psychologischer Forschungen einzelne Verbesserungen

Digitized by Google

vorgenommen worden. Das Buch dient der ersten Einführung in die Psychologie; für das weitere Studium sollte in einer neuen Auflage die nötige Literatur angegeben sein.

14. **Habrich**, Sem.-Oberl., Pädagogische Psychologie. 2. Auflage. 659 S. Kempten 1903, Jos. Kösel. 7,50 M.

Unsere Stellung zu dem vorliegenden Buch haben wir in Bd. 54 des „Pädagogischen Jahresberichtes" eingehend dargelegt; das Buch hat seine Leser gefunden und liegt daher in neuer, unveränderter Auflage vor. Der Verfasser dankt daher den verehrlichen Vereinsvorständen, „welche sich um das Buch bemüht und wesentlich mit zum raschen Absatz der starken Auflage (von 8000 Exemplaren) beigetragen haben". Er muß von seinem kirchlich-katholischen Standpunkte aus natürlich die kirchlich-katholische Tugendlehre als Richtschnur für die Erziehung ansehen; seine Seelenlehre soll aber auch mit dieser Tugendlehre übereinstimmen. Die „moderne" Seelenlehre ist dazu allerdings nicht geeignet; sie ist daher auch für den Verfasser nicht brauchbar. Ein Vertreter der modernen Seelenlehre, Prof. Ziehen, sagt mit Recht: „Absolute ethische Gesetze darf man von der Psychologie ebensowenig erwarten wie absolute ästhetische Gesetze; was würden auch dem Ethiker etwaige von Psychologen gefundene Gesetze helfen, da sie doch immer nur empirischen Charakter haben könnten." Mögen immerhin in dem sehr breit, aber nicht sehr tief angelegten Werke eine Anzahl guter psychologisch-pädagogischer Lehren enthalten sein; wir müssen es ablehnen. Denn wir haben Werke über pädagogische Psychologie, die auch den wissenschaftlichen Anforderungen unserer Zeit entsprechen und auch dem katholischen Lehrer zum Studium empfohlen werden können. Wasser und Feuer vertragen sich nicht; die scholastische Seelenlehre läßt sich mit der modernen nicht zu einem einheitlichen Ganzen vereinigen. Ein so für die katholischen Lehrer zugeschnittenes Buch kann dieselben, wenn sie nicht den Vorwurf der Rückständigkeit über sich ergehen lassen wollen, nicht befriedigen.

15. Dr. **K. Heilmann**, Sem.-Direktor, und Dr. **M. Jahn**, Direktor, Psychologie und Logik mit Anwendung auf Erziehung und Unterricht. 7. u. 8. verbesserte Auflage. 184 S. 48 Abb. Leipzig 1903, Dürrsche Buchh. 2 M.

Das Buch ist nach den preußischen Bestimmungen für Lehrerbildungsanstalten von 1901 neu bearbeitet worden; es hat dabei mancherlei Erweiterungen und Verbesserungen, namentlich hinsichtlich der physiologischen Psychologie, erfahren, die es zum Leitfaden für Lehrer- und Lehrerinnenseminare noch geeigneter wie seither machen.

16. **Maaß**, Schulrat, Die Psychologie in ihrer Anwendung auf die Schulpraxis. 9. Auflage, von Lic. Dr. Thomas, Oberlehrer. 124 S. 21 Abb. Breslau 1903, Ferd. Hirt. 1,60 M.

Die neue Auflage ist nach den neuen preußischen Bestimmungen für Lehrer- und Lehrerinnenseminare von 1901 neu bearbeitet worden und hat dabei eine tiefere wissenschaftliche Begründung erfahren; bei einer neuen Auflage ist indessen eine Revision einzelner Definitionen und Ausdrücke zu empfehlen.

17. Dr. **W. Hoffmann**, Psychologisches Lesebuch. 64 S. Wien 1902, A. Hölder. 1 M.

Das Buch bildet eine wertvolle Ergänzung zu Leitfäden und Lehrbüchern der Psychologie; es soll vor allen Dingen dem Lehrer einen Be-

Digitized by Google

helf bieten, das Kind auf die wichtigsten Vorgänge in seinem Innern aufmerksam zu machen und zur Selbstbeobachtung anzuleiten, wodurch die Charakterbildung gefördert wird.

18. Dr. **R. Lange**, Schulrat, Über Apperzeption. Eine psychologisch-pädagogische Monographie. 8. Auflage. 255 S. Leipzig 1903, R. Voigtländer. 3 M.

Die achte Auflage ist ein unveränderter Abdruck der siebenten Auflage; das Buch findet, wie es verdient, immer neue Leser. Nachdem der Verfasser Wesen, Bedingungen und Bedeutung der Apperzeption vom Standpunkte der Herbartschen Psychologie aus erörtert hat, legt er die Geschichte des Apperzeptionsbegriffes dar, wobei besonders die Anschauungen von Leibniz, Kant, Herbart, Lazarus, Steinthal und Wundt in Betracht kommen; sodann erörtert er eingehend die Apperzeptionstheorie in ihrer Anwendung auf die Pädagogik. Die Darlegungen sind sehr anschaulich; überall wird von Beispielen ausgegangen oder werden solche zur Veranschaulichung herangezogen. Der Leser, welcher noch Neuling auf dem Gebiete der Psychologie und psychologischen Pädagogik ist, wird in schönster Weise in beide Gebiete eingeführt; dem Eingeweihten erscheint die Darstellung etwas breit. Obwohl wir in der Auffassung des Apperzeptionsbegriffes mit dem Verfasser im allgemeinen übereinstimmen und auch uns hinsichtlich der Stellung zu Wundt ihm anschließen, so können wir uns doch mit der psychologischen Begründung der Apperzeption nicht zufrieden geben; hier bietet uns die moderne Psychologie eine tiefere Auffassung, als sie die Herbartsche Psychologie geben konnte.

19. Dr. **B. Szczurat**, Wundts Apperzeptionstheorie. 28 S. Brody 1903, F. West. 1 M.

Die Schrift beschäftigt sich mit der Darstellung und Kritik des betreffenden Gegenstandes, ohne indessen tiefer in denselben einzudringen.

20. Dr. **K. Groos**, Prof., Das Seelenleben des Kindes. 229 S. Berlin 1903, Reuther & Reichard. 3 M.

Auf Grund von Vorlesungen, die der Verfasser in einem Lehrer-Ferienkurs an der Universität Gießen gehalten hat, ist das vorliegende Buch bearbeitet; es behandelt die wichtigsten Kapitel der Kinderpsychologie nach dem heutigen Standpunkte dieser Wissenschaft. Im ersten Hauptabschnitte werden die allgemeinen Fragen der Kinderpsychologie — Begriff, Aufgabe, Methode; Einteilung des kindlichen Seelenlebens, ererbte und erworbene Reaktionen — besprochen; im zweiten Hauptabschnitte werden einzelne Kapitel aus dem speziellen Teil der Kinderpsychologie, aus den Gebieten der Reproduktion — Assoziation, Apperzeption usw. — und des Erkennens besprochen. Die Gebiete des Gefühls- und Willenslebens sind also völlig unbeachtet geblieben; sehr ungern haben wir auch das Kapitel über die Sprache resp. die Entwicklung derselben beim Kinde vermißt. Doch der Verfasser wollte ja kein systematisches Werk der Kinderpsychologie schreiben, sondern nur ausgewählte Vorlesungen aus dem Gebiete veröffentlichen; und diese bilden in der Tat eine wertvolle Bereicherung der betreffenden Literatur. Der Verfasser baut seine Darlegungen auf einem reichen Beobachtungsmaterial auf; das macht sie klar und anschaulich. Noch mehr wären diese letztgenannten Eigenschaften bei seinen Erörterungen hervorgetreten, wenn er nicht so viele feine Unterscheidungen in den seelischen Vorgängen gemacht hätte, die schwer zu fassen und besonders für den Pädagogen von untergeordneter Bedeutung sind.

Digitized by Google

21. Dr. **Sikorsky**, Die Seele des Kindes, nebst kurzem Grundriß der weiteren psychischen Evolution. 80 S. Leipzig 1902, J. A. Barth. 2,40 M.

Die vorliegende Schrift gibt einen Überblick über die Entwicklung des kindlichen Seelenlebens von der Geburt bis ins Alter; eingehend wird die Zeit von der Geburt bis zum sechsten Lebensjahre behandelt, dann folgt eine mehr übersichtliche Darstellung. Der Verfasser hat die Ergebnisse der Kinderpsychologie und experimentellen Psychologie gewissenhaft benutzt und kann seine Schrift deshalb als eine Einführung in das betreffende Gebiet betrachtet werden. Das logische Denken legt der Verfasser nach unserer Ansicht zu weit in das erste Kindesalter zurück; hier herrscht noch die Assoziation, so daß man wohl von logischem Denken noch nicht reden kann. Wer das oben besprochene Werk von Groos studieren will, der nehme als Einführung erst das vorliegende zur Hand.

22. **Th. Lipps**, Leitfaden der Psychologie. 349 S. Leipzig 1903, W. Engelmann. 8 M.

Die Psychologie ist dem Verfasser „die Lehre von den Bewußtseinsinhalten oder Bewußtseinserlebnissen als solchen"; sie hat einerseits die im Bewußtsein vorgefundenen Inhalte zu registrieren, zu analysieren, zu vergleichen, in eine systematische Ordnung zu bringen und die etwa unmittelbar in ihnen selbst auffindbare Gesetzmäßigkeit aufzuzeigen, anderseits hat sie diese Ergebnisse in einen kausalen Zusammenhang einzuordnen. Daraus ergibt sich die vom Verfasser eingeschlagene Behandlung des Gegenstandes; nach einer Feststellung der grundlegenden Begriffe bespricht er die Apperzeption, das Erkennen, den Willen, das Gefühl und besondere psychische Zustände. Wir glauben nicht, daß die Zukunft der Psychologie in dieser Richtung liegt; aber trotzdem wird für denjenigen, der eingehende Studien auf dem Gebiete der Psychologie machen will, das Studium dieses Buches von Interesse und Nutzen sein.

23. Dr. **Höfler** und Dr. **Witasek**, Hundert psychologische Schulversuche mit Angabe der Apparate. Zweite sehr vermehrte Auflage. 48 S. 14 Abb. Leipzig, J. A. Barth. 2 M.

Statt 75 enthält die neue Auflage nun 100 Schulversuche.

24. **J. Schuchter**, Kurzgefaßte empirische Psychologie. 176 S. Wien 1902, A. Hölder. Geb. 2,30 M.

Empirische Psychologie sollte sich die vorliegende Schrift nicht nennen, denn sie fußt auf Aristoteles und Thomas von Aquino und zieht nur einige Ausdrücke und Ergebnisse der empirischen Psychologie als Verzierung heran; obwohl sie die Genehmigung des hochwürdigsten fürstbischöflichen Ordinariats erhalten hat, können wir sie daher doch nicht empfehlen.

25. **Th. Ribot**, Psychologie der Gefühle. Aus dem Französischen übersetzt von Chr. Ufer. 548 S. Altenburg 1903, O. Bonde. 10 M.

Wir haben hier den 8. Band der „Internationalen Bibliothek für Pädagogik" vor uns liegen, der uns ein sehr wertvolles Werk des bekannten und hervorragenden Psychologen Ribot leichter zugänglich macht; man sagt gewiß nicht zu viel, wenn man dasselbe für die gründlichste Arbeit über das Gefühlsleben hält, die wir zurzeit besitzen. Das Werk besteht aus zwei Teilen; im ersten werden zunächst die allgemeinsten Äußerungen und sodann das Wesen des Gefühlslebens, im zweiten die einzelnen Gemütsbewegungen eingehend erörtert. Der Verfasser vertritt die physiologische Auffassung des Gefühlslebens; er ist aber auch der

Digitized by Google

Ansicht, daß man das Wesen des Gefühlslebens nur dann richtig begreifen kann, wenn man es in seiner Geschichte und Entwicklung verfolgt, weshalb er neben den sozialen, sittlichen und religiösen Einrichtungen, den ästhetischen und intellektuellen Wandlungen auch die pathologischen Zustände berücksichtigt.

26. **C. Schlichting**, Sem.-Oberl., Über die Pflege des Gedächtnisses. 14 S. Halle a. S. 1904, Herm. Schroedel. 50 Pf.

Auf Grund der neueren Forschungen über das Gedächtnis gibt der Verfasser eine lesenswerte Darstellung des Gegenstandes.

27./29. **A. Netschajeff**, Über Memorieren. 39 S. 1 M. — **E. Zeißig**, Die Raumphantasie im Geometrieunterricht. 108 S. 2,70 M. — **W. Lobsien**, Schwankungen der psychischen Kapazität. 110 S. 3 M. Berlin, Reuther & Reichard.

Diese Abhandlungen aus der Sammlung von Ziehen und Schiller resp. Ziegler sind wertvolle Beiträge zum Ausbau der pädagogischen Psychologie.

30. Dr. **J. Orth**, Gefühl und Bewußtseinslage. 131 S. Berlin 1903, Reuther & Reichard. 3 M.

Der Verfasser gibt zunächst einen kurzen Überblick über die Entwicklung der psychologischen Terminologie im Sprachgebrauch und in der Wissenschaft; sodann folgt eine Kritik der modernen Gefühlslehre mit besonderer Beachtung der Wundtschen Auffassung; endlich stellt er seine eigenen Ansichten und die ihnen zugrunde liegenden Versuche eingehend dar, um zu einer zusammenfassenden Darstellung der Gefühlslehre zu gelangen. Das Büchlein ist eine wissenschaftliche Arbeit, welche Beachtung verdient.

31. Dr. **H. Walsemann**, Die Anschauung. Beiträge zur pädagogischen Psychologie. 208 S. Berlin 1903, Gerdes & Hödel. 2,80 M.

Was der Verfasser hier in zusammenhängender Darstellung bietet, ist von ihm schon in einzelnen Abschnitten in pädagogischen Zeitschriften veröffentlicht worden; das erklärt manche Ausführungen, die in einer einheitlichen Darstellung wohl kürzer ausgefallen wären. Er wendet sich in seinen Erörterungen gegen die Vertreter der Herbart-Zillerschen Psychologie, aber auch gegen den Neukantianer Natorp und gegen Vertreter der modernen Psychologie. Seinen Standpunkt bezeichnet er als den idealistischen; wir würden ihn als den real-idealen bezeichnen. Hätte sich Walsemann die Auffassung aneignen können, daß die psychischen Erscheinungen eine aus den physischen hervorgegangene Energieform seien, so würde seine Darstellung einfacher und verständlicher geworden sein; dann hätte er auch die Beiträge, welche Tast- und Muskelsinn, und mithin auch die Augenbewegungen, der Anschauung liefern, besser gewertet. Sein Buch ist aber eine sehr gründliche Arbeit, die namentlich seitens der Pädagogen volle Beachtung verdient; ihr Studium lehrt, daß wir wohl Pestalozzis Prinzip der Anschauung kennen, aber nicht befolgen.

32. **V. Egger**, Beobachtungen und Betrachtungen über die Entwicklung der Intelligenz und der Sprache bei den Kindern. Nach der 5. Auflage des Originals übersetzt von H. Gaßner; mit einer Einleitung von Dr. W. Ament. 73 S. Leipzig 1903, E. Wunderlich. 1,20 M.

Der Verfasser dieser Schrift (gest. 1885) war ein hervorragender französischer Philologe und hat in demselben eine Fülle von Beobachtungen über eigene und fremde Kinder und solche aus der Literatur

Digitized by Google

bis zu einem Alter von zehn Jahren niedergelegt; seine Schrift gehört zu der Gruppe, die man als die vergleichend-biographische zu bezeichnen pflegt. Er begnügt sich also nicht mit der Darstellung der seelischen Entwicklung eines einzigen Kindes, sondern sucht durch Vergleichung der seelischen Entwicklung vieler Kinder die durchschnittliche Entwicklung des Kindes im allgemeinen zu bestimmen; eine Erklärung der Tatsachen ist nur angestrebt, aber nicht allgemein durchgeführt. Im einzelnen enthält die Schrift neben einzelnen, durch die fortgeschrittene Forschung aufgedeckten Irrtümern, viele noch heute wertvolle Erörterungen; daher verdient sie Beachtung.

33. Dr. **Sully**, Prof., Untersuchungen über die Kindheit. Psychologische Abhandlungen für Lehrer und gebildete Eltern. Aus dem Englischen übertragen und mit Anmerkungen versehen von Dr. Stimpfl. Zweite vermehrte Auflage. 338 S. 128 Abb. Leipzig 1903, E. Wunderlich. 4 M.

Die neue Auflage dieses bekannten Buches hat im einzelnen zahlreiche Verbesserungen erfahren; eine angeschlossene Bibliographie orientiert über die Literatur auf diesem Gebiete.

34. **Fr. Wüst**, Über die Freiheit des Willens. 30 S. Berlin-Steglitz, H. Priebe & Co. 1,50 M.

Der Verfasser hält seine Broschüre für einen „wahren Fortschritt des menschlichen Geistes"; wir glauben nicht, daß seine Ansicht viel Zustimmung finden wird.

35. Dr. **B. Rawitz**, Urgeschichte, Geschichte und Politik. 362 S. Berlin 1903, L. Simion Nachf. 8 M.

Die Beziehungen zwischen Biologie, Anthropologie und Soziologie herzustellen, ist die schwere, aber verdienstvolle Aufgabe dieses Buches, dessen Verfasser auf den Gebieten der Natur- und Geisteswissenschaften orientiert sein muß; es wird dadurch der Versuch gemacht, die biologischen Gesetze auch als die in der Entwicklungsgeschichte der Menschheit herrschenden nachzuweisen, ohne damit aber die durch die besonderen Verhältnisse bedingten Modifikationen außer acht zu lassen. Der Verfasser geht bei seinen diesbezüglichen Untersuchungen von der Deszendenztheorie aus, die er in der Einleitung in ihren Hauptzügen zur Darstellung bringt; hier legt er die seinen Darstellungen zugrunde liegenden Prinzipien dar. Im 1. Buch wird dann die Entstehung des Menschen und seine Urgeschichte dargestellt; es wird hier festgestellt, ob und wie die in der Einleitung erkannten Prinzipien bei der Entstehung des Menschengeschlechts und in seinen primitiven staatlichen Zuständen eingewirkt haben. Sodann kommt im 2. Buch die überlieferte Geschichte in naturwissenschaftlicher Beleuchtung zur Darstellung; auch an sie wird der von naturwissenschaftlichem Gesichtspunkte aus gewonnene Maßstab angelegt. Im 3. Buch werden von den gewonnenen Gesichtspunkten aus die gegenwärtigen politischen Zustände Deutschlands einer Kritik unterzogen; es sollen hier die als wirkend erkannten Prinzipien in den Einzelheiten des politischen Lebens der Gegenwart nachgewiesen werden. Endlich folgen im 4. Buche Auseinandersetzungen über die politischen Lehren, bei welchen die positiven Ergebnisse der vorhergegangenen Betrachtungen zur Anwendung kommen.

36. Dr. **L. Woltmann**, Politische Anthropologie. 326 S. Eisenach 1903, Thüringische Verlagsanstalt. 6 M.

Dr. Woltmann ist bereits als Verfasser von soziologischen Schriften bekannt; das vorliegende Werk behandelt die Beziehungen zwischen der

Digitized by Google

Anthropologie und Soziologie, wobei auch die Biologie herangezogen wird. Denn der Verfasser will in seinem Buche einen bestimmten Teil der Soziologie, die Staatslehre, die Politik, auf naturwissenschaftliche, d. h. biologische und anthropologische Erkenntnisse begründen; er will die staatlichen Einrichtungen in ihrer Entwicklung verfolgen, sie als sozialpsychische Lebenserzeugnisse organischer Wesen und ihres Verhältnisses zueinander und zur äußeren Natur erklären und endlich nachweisen, in welcher Weise und in welchem Grade die allgemeine Natur des Menschen und ihre besondere Gestaltung in Rasse und Genius die historische Entwicklungsgeschichte der Staaten beherrscht. In den ersten vier Abschnitten behandelt der Verfasser für diesen Zweck die biologisch-anthropologischen Verhältnisse, in den folgenden fünf die historisch-politischen Tatsachen in ihrem gesetzmäßigen Zusammenhang mit jenen und unterzieht im Schlußkapitel die Tendenzen und Lehren der wichtigsten politischen Parteien vom Standpunkte der historischen Anthropologie einer prinzipiellen Prüfung.

37. Dr. **R. Eisler**, Soziologie. 305 S. Leipzig 1903, J. J. Weber. Geb. 4 M.

Es ist eine verdienstvolle Arbeit, die Ergebnisse der soziologischen Forschungen, die in zahlreichen größeren und kleineren Werken niedergelegt sind und, da die betreffenden Forscher gar oft den Gegenstand von einem einseitigen Standpunkte ins Auge faßten, nicht immer übereinstimmten, in einem zusammenfassenden Werke darzustellen und daraus ein einheitliches Ganzes zu bilden; daß es dabei nicht um die Darstellung eines abgeschlossenen, in den einzelnen Teilen durchgeführten Systems, sondern nur um den Grundriß zu einer Soziologie sich handeln konnte, ist selbstverständlich. Der Verfasser konnte sich daher auch nicht auf die Erörterungen biologischer, anthropologischer und sozialer Fragen näher einlassen, wie dies Rawitz und Woltmann (Nr. 35 und 36) in ihren Schriften getan haben; auch auf die Hypothesen und geschichtsphilosophischen Erörterungen durfte er nicht näher eingehen. Gerade aber deshalb dient sein Buch zur Einführung in das Studium der Soziologie; für weitere Studien gibt das Literaturverzeichnis in § 6 der Einleitung Richtlinien.

38. Dr. **J. Seliger**, Das soziale Verhalten des menschlichen Individuums zur menschlichen Gattung. Preisgekrönte Studie. 72 S. Bern 1903, Scheitlin, Spring & Cie. 1 M.

Der Verfasser geht bei der Lösung der Frage über das soziale Verhalten des menschlichen Individuums zur menschlichen Gattung von biologischen Gesichtspunkten aus, die er auf eine allgemeine Studie über das Verhältnis von Vielheit und Einheit im naturphilosophischen Sinne stützt, und führt von da zu soziologischen über; er behandelt daher den Gegenstand in folgenden Abschnitten: 1. Anschauung und Begriff; 2. Atom und Masse; 3. Individuum und Gattung; 4. Persönlichkeit und Gesellschaft.

39. **P. Natorp**, Philosophische Propädeutik. Allgemeine Einleitung in die Philosophie und Anfangsgründe der Logik, Ethik und Psychologie in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen. 68 S. Marburg 1903, N. G. Elwert. 1 M.

Das Büchlein führt in knapper Form in die Philosophie des Verfassers ein.

40. **W. Schwarz**, Der Denkprozeß in psycho-physiologischer Darstellung. 25 S. Minden i. W. 1903, C. Marowsky. 60 Pf.

An der Hand guter Quellen gibt der Verfasser eine leicht faßliche Darstellung des Gegenstandes; wer nicht in der Lage ist, größere Werke

Digitized by Google

der physiologischen Psychologie zu studieren, dem wird das Schriftchen zur Belehrung über denselben willkommen sein.

41. **Hans Wallach**, Die Neue Logik. 117 S. Berlin 1904, S. Calvary & Co. 1,50 M.

Es ist freudig zu begrüßen, daß der Verfasser auch in der Logik einmal einen völlig neuen Weg einschlägt, der zu einer völligen Umgestaltung der Logik führen muß; diese neue Logik wird sicher auch wieder das Interesse der nach Wissenschaft und Philosophie Suchenden in Anspruch nehmen. Wer logische Studien gemacht hat und von denselben nicht befriedigt worden ist, der wird das vorliegende Buch mit doppeltem Interesse lesen; in klarer und anschaulicher Weise stellt der Verfasser auf psychologischer Grundlage dar, was Urteile und Schlüsse sind und wie wir zur Erkenntnis der Wahrheit kommen.

42. Dr. **G. Uphues**, Prof., Zur Krisis der Logik. 118 S. Berlin 1903, C. A. Schwetschke & Sohn. 2,80 M.

Auch der Verfasser dieses Werkes hat neue Wege in der Logik angebahnt und setzt sich von dem von ihm eingenommenen Standpunkte mit Dr. M. Palágyi auseinander; obwohl das Buch also nur kritische Betrachtungen enthält, so dient es doch auch der Einführung in das Verständnis der neueren Anschauungen über Logik.

43. **Fr. Regener**, Elemente der Logik. Breslau 1903, Ferd. Hirt. 2,25 M.

Der Verfasser will in seinem Buche die logischen Grundlagen der Didaktik darstellen; er stützt seine Darstellungen auf die Werke von Lotze, Sigwart, Wundt und Erdmann und entwickelt alles anschaulich aus Beispielen.

44. **Fr. Paulsen**, Prof., System der Ethik mit einem Umriß der Staats- und Gesellschaftslehre. Sechste verbesserte Auflage. I. Bd. 465 S.; II. Bd. 653 S. Stuttgart 1903, J. G. Cotta'sche Buchhandl. Nachf. 14 M.

Paulsens System der Ethik hat in kurzer Zeit die weiteste Verbreitung auch in den Kreisen der Gebildeten gefunden, welche sich nicht gerade berufsmäßig mit dem Studium der Ethik beschäftigen; es liegt dies einerseits an der wissenschaftlich-volkstümlichen Darstellungsform des Werkes, anderseits an der steten Inbeziehungsetzung der diesbezüglichen Erörterungen zu den praktischen Lebensfragen der Gegenwart, wodurch das Studium erleichtert und das Interesse erregt wird. Wer sich mit solchen Lebensfragen vom ethischen Standpunkte aus beschäftigen will, ohne sich mit einem gelehrten Apparat zu belasten, der findet in Paulsens Buch einen Führer; zu diesen Interessenten werden auch die meisten Pädagogen gehören. Der objektive Lebensinhalt ist für Paulsen ja auch das Wertvolle, an welchem sich die sittliche Wertung betätigen muß; er scheidet sich dadurch scharf ab vom hedonistischen Utilitarismus und vom intuitivistischen Formalismus und schließt sich in der Methode an die in den biologischen Wissenschaften herrschende Form an. Nach einer Einleitung über Wesen und Aufgaben der Ethik gibt Paulsen einen Umriß einer Geschichte der Lebensanschauung und der Moralphilosophie; sodann erörtert er die Grundbegriffe und Prinzipienfragen, gibt dann eine Tugend- und Pflichtenlehre und stellt dann endlich die Formen des Gemeinschaftslebens dar.

45. Dr. **P. Hensel**, Prof., Die Hauptprobleme der Ethik. 106 S. Leipzig 1903, B. G. Teubner. 1,60 M.

Der Verfasser der vorliegenden, aus sieben Vorträgen bestehenden Schrift steht auf dem Boden der Kantschen Ethik, ohne sie deshalb in

Digitized by Google

allen ihren Teilen zu vertreten; er beginnt seine Darlegungen, die aus im Verein für Volkshochschulkurse in Mannheim (1902) gehaltenen Vorträgen hervorgegangen sind, mit einer Darstellung und Kritik des Utilitarismus, der eine Darstellung und Kritik des Evolutionismus folgt, worauf er seine Gesinnungsethik darstellt, die er näher beleuchtet, kritisch untersucht und zu dem Utilitarismus und Evolutionismus in Beziehung setzt. Wer sich rasch über die wichtigsten Fragen der wissenschaftlichen Ethik orientieren will, dem bietet das Buch eine gute Handreichung; auch fachwissenschaftlich nicht vorgebildete Leser werden es mit Nutzen und Interesse lesen.

46. **O. Ritschl**, Wissenschaftliche Ethik und moralische Gesetzgebung. 43 S. Tübingen 1903, J. C. B. Mohr. 1 M.

Der Verfasser ist Theologe und faßt die Ethik vom theologischen Standpunkte ins Auge; er unterscheidet scharf zwischen wissenschaftlicher Ethik und Moral und stellt von diesem Standpunkte aus die Grundgedanken zu einer Kritik der gegenwärtigen Ethik auf.

47. **J. v. Nahlowsky**, Allgemeine Ethik mit Bezugnahme auf die realen Lebensverhältnisse. 3. Aufl. 281 S. Leipzig 1903, Veit & Comp. 3 M.

Der Verfasser der vorliegenden Ethik steht auf dem Boden der Herbartschen Philosophie; er hält die von Herbart gefundenen praktischen Ideen für das Ei des Kolumbus in der Geschichte der Ethik. Die letzte von Nahlowsky herrührende Auflage erschien 1884; die vorliegende dritte Auflage ist natürlich unverändert. Nach einer orientierenden Einleitung behandelt das Buch die „Grundlegung der praktischen Philosophie durch die Vorbegriffe der allgemeinen Ästhetik", dann die „Allgemeine Ethik", und zwar zunächst die ursprünglichen und dann die abgeleiteten oder gesellschaftlichen Ideen. Das Buch gilt für die beste Bearbeitung der Herbartschen Ethik; als solche muß sie auch gewertet werden, wenn man auch Herbarts ethische Anschauungen nicht mehr als wissenschaftlich berechtigt anerkennen kann.

48. **Johs. Goldfriedrich**, Die Rechtfertigung durch die Erkenntnis. 391 S. Leipzig 1903, Friedr. Brandstetter. 4,50 M.

Die Eigentümlichkeit der Philosophie ist nach des Verfassers Ansicht in dem „kühnen Abenteuer der Rechtfertigung durch die Erkenntnis" zu suchen; sie soll berechtigen zum Eintritt in den Garten des Seins, des Willens und der Tat. Das Studium dieses Werkes, welches diese drei Probleme von dem angegebenen Standpunkte aus zu lösen sucht, führt zur Selbstbesinnung und zur Selbsterkenntnis, zur Deutung des gewordenen Ich. „Bin ich am Ende? Ich bin am Anfang. Dein Gedanke hat dich gerechtfertigt. Nun rechtfertige du deinen Gedanken." So schließt das Buch.

49. **Th. Dahmen**, Die Theorie des Schönen. Von dem Bewegungsprinzip abgeleitete Ästhetik. 191 S. Leipzig 1903. W. Engelmann. 4 M.

Der Verfasser weist nach, daß keines der von der Ästhetik seither aufgestellten Prinzipien eine allgemein befriedigende Erklärung der ästhetischen Erscheinungen gibt und sucht daher vermittelst der Psychologie ein neues Prinzip zu finden, das diese Eigenschaften hat; er findet es in dem auf den Bewegungsempfindungen aufgebauten Bewegungsprinzip, dessen Richtigkeit und Allgemeinheit er im einzelnen nachzuweisen sucht.

Digitized by Google

50. **Gerh. v. Keußler**, Die Grenzen der Ästhetik. 165 S. Leipzig 1902, Herm. Seemann Nachf. 3 M.

Die Untersuchung über die Grenzen der Ästhetik hat zunächst den Zweck, die Nachbargebiete und deren Einfluß auf die Ästhetik festzustellen, woraus sich dann die Frage nach der Möglichkeit geschehener oder noch werdender Wechselwirkung knüpft; daraus ergibt sich dann wieder die Frage nach den Grenzen des Stoffs, welcher Gegenstand der Ästhetik ist, und endlich die nach den Befugnissen in der Gesetzgebung für das anerkannte Stoffgebiet.

51. Dr. **A. Schmarsow**, Prof., Unser Verhältnis zu den bildenden Künsten. Sechs Vorträge über Kunst und Erziehung. 160 S. Leipzig 1903, B. G. Teubner. 2 M.

In sechs Vorträgen legt der Verfasser in anschaulicher Weise das Wesen und die Bedeutung der bildenden Künste und ihre Bedeutung für die Erziehung, sowie Aufgabe und Wesen der künstlerischen Erziehung dar; die Erörterungen, welche überall den Kern der Sache erfassen, haben ganz besonders für den Pädagogen Interesse und Wert. Von den von dem Verfasser angegebenen Gesichtspunkten muß man die künstlerische Erziehung erfassen, wenn sie ihr Ziel erreichen soll. „Die ganze Kunsterziehungsfrage ist in wesentlichen Stücken Sache der Lehrerbildung"; „aller Kunstgenuß muß auf eigener Tätigkeit beruhen".

52. **M. Dreßler**, Die Welt als Wille zum Selbst. Eine philosophische Studie. 112 S. Heidelberg 1904, C. Winter. 3 M.

Im Anschluß an Hegels Philosophie und mit Hegelscher Dialektik stellt der Verfasser die Welt als einheitlichen Entwicklungsprozeß dar; der Kern der Welt, aus dem sie sich entwickelt, ist das Selbst der Welt; die Wahrheit der Welt ist die Selbsterkenntnis; die Philosophie ist Wille zur Wahrheit usw. Wer Interesse an solchen philosophischen Betrachtungen hat, wird in dem Buch seine Befriedigung finden.

53. Dr. **Jonas**, Die Philosophie in den höheren Schulen. 29 S. Berlin 1903, Weidmannsche Buchhandlung. 60 Pf.

Der Verfasser legt die Aufgabe der philosophischen Propädeutik dar und zeigt, wie sie gelöst werden kann.

### 3. Allgemeine Pädagogik.

1. Dr. **J. Chr. G. Schumann**, Schulrat, und Prof. **G. Voigt**, Schulrat, Lehrbuch der Pädagogik. II. Teil: Psychologie. Zwölfte, verbesserte und vermehrte Auflage. 254 S. 3 M. — III. Teil: Spezielle Methodik und Schulkunde. Elfte, vollständig neu bearbeitete Auflage. 664 S. und 14 Tafeln. Hannover 1904, C. Meyer. 5 M.

Die Bearbeitung der einzelnen Fächer im III. Teil ist von Fachmännern auf den betreffenden Gebieten übernommen worden. Den Religionsunterricht hat Seminardirektor Kabisch bearbeitet; der Verfasser ist durch sein Religionsbuch für evangelische Lehrerseminare als gemäßigter Vertreter der modernen Theologie bekannt. Den deutschen Sprachunterricht hat Rektor Heinemann, den französischen Oberlehrer Rüttgers, Rechnen und Raumlehre Gokisch, die Naturkunde Lehrer Goldschmidt, die Geographie Oberlehrer Fischer, den Gesangunterricht Prof. Krause, das Zeichnen Götze, Schreiben Rektor Driesner, Turnen Dr. Lukow und den Handarbeitsunterricht E. Brenske bearbeitet. Die Bearbeitung der einzelnen Fächer ist, wie es nicht anders zu erwarten ist, sehr ungleichartig;



Digitized by Google

auch der innere Zusammenhang muß fehlen. Ein besonderes Kapitel handelt vom Schulwesen (Schulpflege und Schulkunde).

2. Dr. **Karl Heilmann**, Handbuch der Pädagogik. III. Bd. Geschichte der Pädagogik. Mit Abbildungen und Kartenskizzen. Dritte und vierte, verbesserte Auflage. 276 S. Leipzig 1903, Dürrsche Buchhandlung. 3,60 M.

Die neue Auflage ist durch eine übersichtliche Darstellung des Erziehungswesens der Griechen, Römer und Israeliten vermehrt worden; die geschichtliche Entwicklung der Volksschule ist neu bearbeitet worden. In der zur Weiterbildung bestimmten Literatur dürfte sich eine größere Sichtung empfehlen.

3. Dr. **Nieden**, Direktor, Allgemeine Pädagogik auf psychologischer Grundlage und in systematischer Darstellung. 4., verbesserte und vermehrte Auflage. 212 S. Straßburg i. E. 1903, Straßburger Druckerei u. Verlagsanstalt. 2,50 M.

Die neue Auflage ist durch einen Abschnitt über das Nervensystem mit Abbildungen und durch einen über Pathologie vermehrt und in einzelnen Teilen (Empfinden, Vorstellen, Phantasie usw.) erweitert worden; auch sonst sind Verbesserungen vorgenommen worden.

4. Dr. **Raßfeldt** und **H. Wendt**, Grundriß der Pädagogik für Lehrerinnenbildungsanstalten und zum Selbstunterricht. 310 S. Leipzig 1903, B. G. Teubner. 3,60 M.

Die Verfasser haben die wichtigsten Teile der Pädagogik herausgehoben und eingehend dargestellt; die Darstellung ist klar und leicht verständlich, so daß sich das Buch für Lehrerinnenseminare recht gut eignet. Indessen dürften doch manche Teile des Buches eine etwas wissenschaftlichere Fassung erhalten, an die auch junge Mädchen, welche Lehrerinnen werden wollen, gewöhnt werden müssen; alle überflüssigen Redensarten müssen aus einem solchen Buch wegbleiben. Im allgemeinen stehen die Verfasser auf dem Standpunkte der Herbartschen Psychologie und Pädagogik; auch hiergegen läßt sich manches einwenden.

5. **Marie Martin**, Seminarlehrerin, Allgemeine Erziehungslehre. Lehre vom Menschen, mit besonderer Berücksichtigung der weiblichen Natur (Psychologie). 188 S. Leipzig 1903, Dürrsche Buchh. 2,60 M.

Das Buch ist mit Verständnis und Sachkenntnis geschrieben; einige Abbildungen im physiologischen Teile würden dem Verständnis gute Dienste leisten. Hier und da merkt man noch zu sehr die Herbartsche Psychologie.

6. **Rein**, Prof., Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Auflage. 1. Bd. 2. Hälfte. 513—1000 S. Langensalza 1903, H. Beyer & Söhne. 7,50 M.

Auch in der zweiten Hälfte des ersten Bandes sind einzelne Artikel neu bearbeitet worden und eine Anzahl neue Artikel hinzugekommen.

7. Dr. **R. Seyfert**, Seminaroberlehrer. Die pädagogische Idee in ihrer allgemeinen Bedeutung. 52 S. Leipzig 1903, E. Wunderlich. 60 Pf.

Der Verfasser zeigt, wie der Entwicklungsgedanke auch in der Pädagogik herrschend werden muß; er geht dann auf die Entwicklung des kindlichen Geisteslebens und die derselben zugrunde liegenden Gesetze näher ein (die übersichtliche Darstellung derselben auf S. 16 stimmt nicht mit der eingehenden Darlegung von S. 17—19 überein!) und zeigt endlich den Zusammenhang zwischen Einzel- und Gesamtentwicklung.

Digitized by Google

8. **Fritz Wüst**, Ideale Erziehung. 46 S. Berlin-Steglitz 1903, Hans Priebe & Co. 2 M.

„Ein Buch für höhere Menschen" nennt der Verfasser seine Schrift. Wo soll es aber diese finden, da ja nach seiner Ansicht das heutige Menschengeschlecht vollständig verderbt, die Korruption der modernen Gesellschaft ihren Höhepunkt erreicht hat; Nietzsche ist sein Ideal, ist die Autorität, welcher er sich unbedingt beugen würde. Das Ideal der modernen Erziehung aber ist das „ausgezeichnete Schönheitsgefühl", das unbedingte Streben nach Harmonie"; die Kunst also ist für Wüst das einzige ideale Erziehungsmittel — für das Genie, das ja allein noch eine Existenzberechtigung für ihn hat. Diese ideale Erziehung hält er „nur im Elternhause und durch die Eltern für möglich"; jede andere Erziehung durch Erzieher, Schule und Privatunterricht kann dagegen gar nicht in Betracht kommen und ist nur Mittel zum Zweck, das Kind für das praktische Leben vorzubereiten. Das sind die Gedanken, um die sich die Erörterungen des Verfassers konzentrieren; wer sich zu den höheren Menschen rechnet und die nötige Geduld hat, mag das Buch lesen.

9. Dr. **W. A. Lay**, Experimentelle Didaktik. Ihre Grundlegung mit besonderer Rücksicht auf Muskelsinn, Wille und Tat. I. Allgemeiner Teil. 595 S. Wiesbaden 1903, Otto Nemnich. 9 M.

Der Verfasser hat sich seit einer Reihe von Jahren mit experimenteller Didaktik auf dem Gebiete des naturkundlichen, des Rechtschreib- und Rechenunterrichts beschäftigt; die allgemeinen Ergebnisse dieser Versuche und Untersuchungen faßt er in dem vorliegenden Buche zusammen und sucht sie mit Hilfe der Physiologie, Psychologie, Soziologie und Ethik zu begründen. Er sucht „über die Voraussetzungen, das Wesen, die Bedeutung und die Durchführung der experimentellen Forschungsmethode auf dem Gebiete der Didaktik theoretisch und praktisch zu orientieren". Die Tatsachen der Kinderpsychologie, der experimentellen Psychologie, der Psychopathologie usw. bilden die Grundlagen seiner diesbezüglichen Untersuchungen; zum Schlusse wird Wesen und Bedeutung der experimentellen Didaktik dargestellt. Leider fehlen den Darlegungen die nötige Einfachheit und Klarheit; der Verfasser zieht zu viel Stoff, besonders zu viel theoretische Erörterungen, heran, die mit dem eigentlichen Gegenstand in zu loser Beziehung stehen, so das Studium erschweren und die Wirkung seiner sonst wert- und bedeutungsvollen Schrift beeinträchtigen. So ist man enttäuscht, wenn man etwa eine systematisch geordnete Didaktik auf experimenteller Grundlage erwartet, in welcher die Grundzüge des Unterrichts dargelegt sind; denn darauf muß doch unser Bestreben hinausgehen, wenn sich die Didaktik zu einer selbständigen Wissenschaft gestalten soll. Auch scheint der Verfasser sich selbst über die Neuheit und Originalität mancher seiner Darlegungen zu täuschen, da dieselben durchaus nicht neu sind; aber das mindert ja den Wert des Buches an und für sich, abgesehen von den erwähnten Mängeln, nicht.

10. **H. Groffy**, Rektor, Allgemeine Unterrichtslehre. 68 S. Neuwied 1903, Heusers Verlag. 1 M.

Das in Fragen und Antworten abgefaßte Büchlein soll ein Hilfsmittel zur Vor- und Fortbildung der Lehrer nach den preußischen Bestimmungen von 1901 sein; es kann, das wollen wir zugeben, bei der Vorbereitung zur Prüfung ein Hilfsmittel insofern sein, als es das Wichtigste und Behaltenswerteste aus dem umfangreichen Stoff hervorhebt und zum Nachdenken über dasselbe anregt.



Digitized by Google

11. **B. Germer**, Schuldirektor, Individual- und Sozialpädagogik. Ein Beitrag zur Umgestaltung der Erziehung und des Unterrichts. 57 S. Leipzig 1903, A. Hahn. 90 Pf.

Der Verfasser gibt zunächst einen kurzen Überblick über die Entwicklung der Volksbildung und der Bildungsideale von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart und zeigt, daß dieselben sich nach dem jeweiligen Kulturleben verschieden gestaltet haben; nachdem er die Bildungsziele der pädagogischen Klassiker noch besonders betrachtet hat, geht er zur Erörterung von Begründung, Wesen, Ziele und Mittel der sozialen Pädagogik über und zeigt, daß Individual- und Sozialpädagogik keine Gegensätze, sondern nur Äste eines Stammes sind, und gemäß dem Kulturleben unserer Zeit die soziale Seite der Pädagogik mehr Berücksichtigung verdient. Der Verfasser hat die Aufgabe der heutigen Pädagogik nach ihrer theoretischen und praktischen Seite richtig erfaßt und klar hervorgehoben; möchte es ihm auch gelingen, zu der Erkenntnis zu kommen, daß sie diese Aufgaben nur erfüllen kann, wenn sie neben die geistige und sittliche Bildung als gleichberechtigt die technische stellt.

12. Dr. **A. Görland**, Paul Natorp als Pädagoge. Zugleich ein Beitrag zur Bestimmung des Begriffs der Sozialpädagogik. 78 S. Leipzig 1904, Jul. Klinkhardt. 1,50 M.

Natorps Schriften sind für den nicht gut philosophisch gebildeten Leser nicht leicht verständlich; es wäre demnach eine dankenswerte Aufgabe, seine pädagogischen Ideen durch eine leicht faßbare Darstellung den weitesten Kreisen in der Lehrerwelt zugänglich zu machen. So lehrreich nun auch die folgende Schrift ist, so erfüllt sie diese Aufgabe nicht; denn sie ist noch eher schwerer als leichter faßlich, als wie Natorps Schriften.

13. **O. Willmann**, Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung dargestellt. Dritte, verbesserte Auflage. I. Bd. 435 S. Einleitung. Die geschichtlichen Typen des Bildungswesens. 6,50 M. II. Bd. Die Bildungszwecke. — Der Bildungsinhalt. — Die Bildungsarbeit. — Das Bildungswesen. 7,50 M. Braunschweig 1903, Fr. Vieweg & Sohn.

Der Verfasser will die Didaktik als Bildungslehre, die er neben die Pädagogik als Erziehungslehre stellt, in ihren Beziehungen zur Soziologie und Geschichte der Bildung darstellen und so den individuellen mit dem sozialen Gesichtspunkte verknüpfen; er schlägt dabei den genetischen Weg der Darstellung ein, indem er nach einer vorausgehenden orientierenden Einleitung an den geschichtlichen Typen des Bildungswesens zeigt, wie sich Bildungszwecke, Bildungsinhalt, Bildungsarbeit und Bildungswesen im Laufe der Zeit entwickelt haben. Der Verfasser faßt die Didaktik im weitesten Sinne des Wortes auf; er hat also nicht bloß die der Schule im Auge. Sein Weg, seine Darstellungsmethode ist für deren wissenschaftliche Bearbeitung die allein richtige; sie gibt der im 2. Band behandelten wissenschaftlichen Didaktik im 1. Band die feste Grundlage. Seine Darstellung ist indessen oft zu bilderreich und büßt dadurch oft an Klarheit ein; wir sehen den Grund für diesen Mangel in dem Bestreben des Verfassers, die von ihm vertretene kirchlich-philosophische Welt- und Lebensanschauung mit der wissenschaftlich-philosophischen zu vereinigen. Er ist noch völlig in den Fesseln der Scholastik gefangen; diese lassen ihn nicht zu einer klaren Erfassung und Darstellung der Didaktik auf der Grundlage der heutigen Physiologie, Psychologie, Soziologie und

Digitized by Google

Ethik kommen. Endlich dürfte es sich empfehlen, wenn der Verfasser auch auf nicht altphilologisch gebildete Leser rechnet, den lateinischen und griechischen Zitaten eine deutsche Übersetzung beizufügen.

### 4. Besondere Pädagogik.

1. **Johs. Berninger,** Schul- und Volkshygiene. 71 S. Hamburg 1903, Leop. Voß. 1 M.

Der Verfasser weist an der Hand der Aushebungsresultate, der schulärztlichen Gutachten usw. nach, daß der Gesundheitszustand der schulpflichtigen und nachschulpflichtigen Jugend kein günstiger ist; er zeigt, welche Gefahren darin für das Volkswohl enthalten sind, und legt dann eingehend dar, wie sich besonders der Lehrer hygienisch aus- und fortbilden muß, um den Forderungen der Schul- und Volkshygiene zu entsprechen.

2. **Johs. Berninger,** Ziele und Aufgaben der modernen Schul- und Volkshygiene. 90 S. Wiesbaden 1903, O. Nemnich. 2 M.

Das vorliegende Schriftchen hat im wesentlichen denselben Inhalt wie das unter Nr. 1 besprochene desselben Verfassers; nur einzelne Ausführungen sind zugefügt.

3. Dr. med. **Brandeis,** Körpererziehung und Volksgesundheit. 22 S. Leipzig 1903, B. G. Teubner. 60 Pf.

Der Verfasser weist besonders eindringlich auf die Bekämpfung der Tuberkulose und des Alkoholismus hin.

4. **H. Bals,** Lehrer, Die Bekämpfung der Schwindsucht oder Tuberkulose durch die Schule. 24 S. Arnsberg 1903, J. Stahl 40 Pf.
5. **Schnell,** Rektor, Alkoholgefahr und Schule. 70 S. Minden i. W. 1903, C. Marowsky. 50 Pf.
6. Dr. **Kühner,** Der Lehrer als Wächter der Gesundheit. Zweite Auflage. 47 S. Neuwied 1903, Heusers Verlag. 75 Pf.
7. **Mittenzwey,** Schuldirektor, Des Lehrers ärztlicher Beruf. 146 S. Leipzig 1903, Siegismund & Volkening. 2,40 M.

Der Verfasser orientiert zunächst über die sogenannten Schulkrankheiten, bespricht dann eingehend die Tuberkulose, Nervenschwäche, Nervenleiden und Trunksucht und deren Bekämpfung, macht dann mit den Kennzeichen der Schulkrankheiten bekannt und gibt endlich Ratschläge zur Kräftigung und Bewahrung der Gesundheit.

8. Dr. med. **A. Baur,** Seminararzt, Lehrbuch für den Samariterunterricht an Seminarien, Präparandenanstalten rc., sowie zum Selbstunterricht. 292 S. Register, 30 Tafeln. Wiesbaden 1903, O. Nemnich. Geb. 4,50 M.

Bau und Tätigkeit des menschlichen Körpers als bekannt voraussetzend, hat der Verfasser nur das Allerwichtigste aus diesen Gebieten angeführt und im Anschluß daran die Verletzungen angegeben; sodann bespricht er den Samariter im Dienst der Krankenpflege im allgemeinen und einzelnen, wobei die Abbildungen auf 30 Tafeln die Darstellung unterstützen.

9. Dr. med. **A. Baur,** Seminararzt, Hygienischer Bilder-Atlas für Schule und Haus. 26 Tafeln mit erläuterndem Text. Wiesbaden 1903, O. Nemnich. Geb. 1,50 M.
10. Dr. **Stilling,** Die Kurzsichtigkeit, ihre Entstehung und Bedeutung. 75 S. 4 Abb. Berlin 1903, Reuther & Reichard. 2 M.

In dieser sehr beachtenswerten Schrift stellt der Verfasser auf Grund eingehender Untersuchungen eine neue Theorie über die Entstehung der Kurzsichtigkeit auf.

Digitized by Google

11. **E. Kranzow**, Lehrer, Zur Lösung der Schreib- und Schulbankfrage. 60 S. Stettin 1903, Frz. Wittenhagen. 1 M.

Der Verfasser legt dar, daß die richtige Körperhaltung beim Schreiben von der richtigen Handhaltung herrührt und von dieser die Richtlinien für die Konstruktion der Schulbank herzunehmen sind; wenn man auch nicht allen Ausführungen des Verfassers bezüglich der Schulbankfrage zustimmen kann, so sind seine Erörterungen über die Handhaltung beim Schreiben doch gewiß beachtenswert.

12. **M. Meyer**, Die Schulstätten der Zukunft. 78 S. Hamburg 1903 Leop. Voß. 1,50 M.

Die Schulstätten der Zukunft — namentlich in den Großstädten — sind nach des Verfassers eingehenden Darlegungen die zum Pavillonsystem geordneten Schulbaracken, deren Anlage und Einrichtung er eingehend erörtert.

13. Dr. **E. Kraepelin**, Über die geistige Arbeit. Vierte, durchgesehene Auflage. 24 S. Jena 1903, G. Fischer. 60 Pf.

Die neue Auflage ist vielfach erweitert und neu bearbeitet.

14. Dr. **L. Pfeiffer's**, Geh. Medizinalrats, Regeln für die Pflege von Mutter und Kind. III. Teil: Regeln für das Spielalter. 83 S. Geb. 1,50 M, IV. Teil: Die Regeln für die Schulzeit. 80 S. Geb. 1,50 M. Weimar 1903. H. Böhlaus Nachf.

Beide Hefte sind für Eltern bestimmt; denn die körperliche Erziehung ist auch in dieser Zeit meistens den Eltern überlassen.

15. **Paul am Ende**, Oberbürgermeister, Das Schulbrausebad und seine Wirkungen. 13 S. Braunschweig 1903, Fr. Vieweg & Sohn. 40 Pf.

Der Vortrag verdient Beachtung. Der Verfasser bespricht die Einrichtung von Schulbädern, widerlegt die gegnerischen Anschauungen, insbesondere auch die Bedenken, welche von der Schule und von Gemeindevertretungen gegen die Schulbäder erhoben werden, und beleuchtet alsdann die Wirkungen der Schulbäder in gesundheitlicher, erziehlicher und sozialer Hinsicht.

16. **Rosenkranz**, Rektor, Über sexuelle Belehrungen der Jugend. 17 S. Halle a. S. 1903, H. Schroedel. 50 Pf.

Der Verfasser gibt an der Hand der erschienenen Schriften über diese wichtige Frage einen Überblick über den gegenwärtigen Stand derselben.

17. **O. Eberhard**, Rektor, Schulfreie Nachmittage? Eine Erwägung schulhygienischer Forderungen. 18 S. Bielefeld 1903, A. Helmich. 40 Pf.

Das Schriftchen orientiert kurz über diese Tagesfrage.

18. **H. Oppenheim**, Prof., Die ersten Zeichen der Nervosität des Kindesalters. 38 S. Berlin 1904, S. Karger. 80 Pf.

Das Studium der Nervosität des Kindesalters erhält besonders dadurch einen großen Wert, daß es Gelegenheit zur Beobachtung dieses Leidens an seiner Quelle und im ersten Entwicklungsstadium gibt; daher verdient das Schriftchen Beachtung.

19. Dr. **Gg. Sticker**, Gesundheit und Erziehung. Zweite Auflage. 274 S. Gießen 1903, J. Ricker. Geb. 5 M.

In diesem Buche gibt der Verfasser in 11 Abschnitten, denen noch Belege und Bemerkungen beigegeben sind, jungen Leuten, die aus dem

Digitized by Google

Elternhause ins Leben hinaustreten, ärztliche Belehrungen; die Darstellung zeugt von Sachkenntnis, Ernst und Würde.

20. Dr. **Wehner**, Reg.- und Medizinalrat, Enzyklopädisches Handbuch der Schulhygiene. Erste Abteilung. 400 S. 134 Abb. Wien 1903, A. Pichlers Witwe & Sohn. 10 M.

Eine große Anzahl von Fachmännern hat sich mit dem Herausgeber zur Bearbeitung dieses Werkes verbunden, dessen einzelne Artikel von großer Sachkenntnis zeugen; eingehend werden alle Fragen der Schulhygiene erörtert, wobei auch ihr Zusammenhang mit den pädagogischen Fragen überhaupt im Auge behalten wird.

21. **O. Rühle**, Die Volksschule wie sie ist. 47 S. Berlin 1903, Buchhandlung Vorwärts. 40 Pf.

Der Verfasser war ehemals Lehrer und gehört zur sozialdemokratischen Partei; durch diese Parteibrille sieht er auch die heutige Volksschule. Sein Schriftchen beschäftigt sich, soweit das auf dem engen Raum möglich ist, mit Schulorganisation, Methodik, Lehrplan, Lehrermaterial, Lehrerbildung und Unterrichtserfolg; überall geht er scharf ins Gericht. Aber alle diese Gegenstände sind in der Fachpresse bereits eingehender und sachlicher behandelt worden; anderes, wie religiös-sittliche und nationale Erziehung, sind vollständig tendenziös geschrieben. Daß er auch in Einzelheiten das Richtige trifft und Mängel und Fehler aufdeckt, die unser Volksschulwesen hat, mag bemerkt sein; aber das sind allbekannte Dinge.

22. **H. Keferstein**, Zur Frage sozial-politischer Pädagogik. 24 S. Leipzig 1903, J. Klinkhardt. 50 Pf.

Das Schriftchen enthält eine in der „Allgemeinen deutschen Lehrerzeitung" erschienene Abhandlung über den bezeichneten Gegenstand und ist, obwohl es nichts wesentlich Neues bietet, lesenswert.

23. **L. v. Sybel**, Gedanken eines Vaters zur Gymnasialsache. 64 S. Marburg 1903, N. G. Elwert. 1 M.

Der Vater eines Maturus, der die Klassen gut durchlaufen und sich stets der Zufriedenheit seiner Lehrer zu erfreuen hatte, legt hier seine Erfahrungen nieder; er kritisiert nicht das System und dessen Prinzip, sondern den Ausbau.

24. Dr. **H. Schiller**, weil. Geh. Oberschulrat u. Univ.-Professor, Aufsätze über die Schulreform. 100 S. Wiesbaden 1903, O. Nemnich. 2,50 M.

Die Schrift enthält die beiden, bereits im „Pädagogischen Jahresbericht" besprochenen Schriften des verstorbenen Verfassers über die Berechtigungsfrage und die äußere Schulorganisation; leider fand sich im Nachlaß das Manuskript zum 3. Heft nicht vor.

25. **L. Hohmann**, Rektor, Schulpraxis. Ein Führer im Lehramt, sowie ein Nachschlagewerk für Schulaufsichtsbeamte. 416 S. Breslau 1903, Ferd. Hirt. 3,50 M.

Das vorliegende Buch ist eine Ergänzung zu des Verfassers „Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer"; es soll dem Anfänger im Lehramt ein Führer sein durch die Schulpraxis im engeren Sinn und in der Schulverwaltung usw. Es macht ihn daher bekannt mit den Bestimmungen über die Schulorganisation, die Amtsführung des Lehrers, die Lehrarbeit, die Schulzucht, die Lehrmittel, die Lehrer- und Schülerbibliothek, die Schulgesundheitspflege usw.; ferner macht es bekannt mit den Be-

Digitized by Google

stimmungen über die Schulaufsicht, Schulpflicht usw., die Rechts- und Dienstverhältnisse der Lehrer und Lehrerinnen und Ausbildung derselben. Preußische Lehrer und Lehrerinnen werden also in dem vorliegenden Buche einen guten Führer finden.

26. Dr. **Wolfgarten**, Provinzial-Schulrat, Der Lehrer im Amte. Enthaltend die über Schulpflicht, Dispensationen, Schulentlassung, Schulversäumnisse, Schulgesundheitspflege, Schulzucht und die Fürsorgeerziehung erlassenen behördlichen Anordnungen, insbesondere der Königl. Regierungen in Düsseldorf und Arnsberg. 336 S. Essen 1903, G. D. Baedeker. 4,50 M.

27. **J. Schiffels**, Die Praxis des Lehrerberufes. Ratgeber und Wegweiser für Lehrer und Lehrerinnen an Volksschulen. I. Bd.: Die Schulaufsicht und Schulverwaltung. Die amtlichen und die außeramtlichen Verhältnisse des Lehrers. Die äußeren Verhältnisse der Schule. 336 S. Paderborn 1903, F. Schöningh. 3,60 M.

Das Buch hat die preußischen Schulverhältnisse im Auge; ein ausführliches Register erleichtert den Gebrauch.

28. **Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen**, herausgegeben unter Mitwirkung von H. Gallee, Lehrer, M. Griep, Lehrer, K. Kamp, Rektor, Dr. Th. Krausbauer, Oberlehrer, K. Kühn, Lehrer, Joh. Meyer, Rektor, F. Rommel, Oberlehrerin, H. Schwochow, Rektor, mit einer Einleitung von Prof. Dr. Theob. Ziegler. Leipzig 1903, Th. Hofmann. 3,20 M.

Den Lehrern und Lehrerinnen will das vorliegende Handbuch in allen Lagen des Lebens Auskunft geben; deshalb sind die einzelnen Gebiete sachkundigen Bearbeitern zugewiesen worden. Der Verfasser des „Rechtsfreundes des Lehrers", Lehrer K. Kühn, hat die Organisation und die gesetzlichen Grundlagen des Schulwesens, sowie die persönlichen Dienstverhältnisse des Lehrers behandelt, wobei den Gehalts- und Militärverhältnissen Beachtung geschenkt wird; Rektor H. Schwochow hat die Arbeit in der Schule, die Schulräume und deren Ausstattung, wie den Unterricht selbst, seine Organisation und Aufgabe auf Grund der gesetzlichen Bestimmungen, sowie die Anschauungs- und Lehrmittel bearbeitet; er berücksichtigt dabei ganz besonders die Schülerbibliotheken, Schulgesundheitspflege und das Fortbildungsschulwesen. Die Vor- und Fortbildung des Lehrers und der Lehrerin behandelt Rektor Meyer. Lehrer Griep, der Verfasser der Bürgerkunde, bespricht die Verhältnisse des Lehrers zu Reich und Staat, Gemeinde und Familie; über das amtliche Schriftwerk des Lehrers belehrt Oberlehrer Krausbauer, über das Lehrervereinswesen Lehrer Gallee, das Vereinswesen katholischer Lehrer Rektor Kamp und das Vereinswesen der Lehrerinnen Oberlehrerin Rommel. In der Einleitung gibt Prof. Ziegler einen kurzen Überblick über die geschichtliche Entwicklung des Volksschulwesens und einen Ausblick auf die nächsten Aufgaben des Lehrerstandes; sie hätte auch ohne Schaden aus dem der Praxis dienenden Buche wegbleiben können. Nicht in allen Punkten können wir den Verfassern zustimmen oder ihre Bearbeitungen gutheißen.

29. **H. Vals**, Praktischer Wegweiser für Lehrer und Lehrerinnen. 256 S. Arnsberg 1903, J. Stahl. Geb. 2,80 M.

Führer durchs Schul- und Lehramt, welche die preußischen Schul- und Lehrerverhältnisse im Auge haben, gibt es genug, und bessere, als das vorliegende; sein Erscheinen wäre also nicht nötig gewesen. Wenn der Verfasser aus dem reichen Material wirklich das Wichtigste herausschälen wollte, so durfte er z. B. die Namen der gegenwärtigen preußi-

Digitized by Google

schen Schulbeamten (S. 104 usw.) nebst Wohnung nicht aufnehmen; denn die verändern sich so sehr, daß sie wohl heute nicht mehr völlig zutreffen.

30. **A. Rude**, Methodik des gesamten Volksschulunterrichts. I. Bd. 296 S. Osterwieck 1903, A. W. Zickfeldt. 2,80 M.

Das Buch, welches in seinem vorliegenden 1. Band den evangelischen Religionsunterricht, den Geschichts- und den Deutschunterricht behandelt, besteht aus einzelnen knappen Monographien der betreffenden Lehrgegenstände, in denen namentlich auch die neueren Bestrebungen berücksichtigt sind; alle sind auf der Grundlage der Herbart-Zillerschen Didaktik aufgebaut, ohne daß sich jedoch der Verfasser sklavisch an dieselben bindet und so seiner Selbständigkeit Fesseln anlegt. Der Verfasser kennt die betreffende Literatur genau; er betrachtet die einzelnen Reformbestrebungen mit kritischem Auge und regt dadurch zum Nachdenken an. Daß man ihm nicht immer zustimmen kann, bedarf bloß der Erwähnung, mindert aber den Wert des Buches nicht.

31. **P. Frick**, Seminardirektor, u. **Schneiderhan**, Seminaroberlehrer, Die Volksschulmethodik. Zweite, vollständig umgearbeitete Auflage. 332 S. Stuttgart 1903, Muthsche Verlh. 4,50 M.

In der neuen Auflage ist der Text des württembergischen Normallehrplans weggelassen worden; sonst wurde das Ganze gleichmäßiger bearbeitet und auch die Raumlehre aufgenommen, obwohl sie unter den Unterrichtsfächern der Volksschule (§ 3) nicht aufgezählt wird. Im Religionsunterricht ist nur der katholische berücksichtigt. Viele Namen und Zahlen hätten ohne Nachteil für das Buch wegbleiben können; sonst ist es zur Vorbereitung auf die Dienstprüfung für württembergische Lehrer geeignet.

32. **F. Rzesnitzek**, Kreisschulinspektor, Der gesamte Unterricht auf der Unter-, Mittel- und Oberstufe der zweisprachigen Volksschule. III. Teil: Oberstufe. 130 S. Breslau 1903, Ferd. Hirt. 1,80 M.

Für Lehrer an den zweisprachigen Schulen des Ostens wird auch der mit einem Stoffverteilungsplan versehene III. Teil dieses Buches willkommen sein.

33. Dr. **Kehr**, Schulrat u. Sem.-Direktor, Die Praxis der Volksschule. Ein Wegweiser zur Führung einer geregelten Schuldisziplin und zur Erteilung eines methodischen Schulunterrichtes für Volksschullehrer und für solche, die es werden wollen. Zwölfte Auflage, bearbeitet von Sem.-Direktor Helm. 432 S. Gotha 1903, E. F. Thienemann. 4,40 M.

Die neue Auflage trägt den preußischen Bestimmungen vom 1. Juli 1901 Rechnung; sie nimmt auch „Notiz" von den Reformbestrebungen auf den Gebieten des geographischen und naturkundlichen Unterrichts, sowie des Zeichnens. Immerhin ist es eine schwierige Sache, das Buch eines Pädagogen, das die Eigenartigkeit seines Verfassers trägt, „zeitgemäß" und im Geiste des Verfassers umzuarbeiten; das ist auch dem Bearbeiter nicht voll und ganz gelungen.

34. Dr. **J. Ziehen**, Ober-Studiendirektor, Ein Reichsamt für Volkserziehung und Bildungswesen. 28 S. Berlin 1903, Weidmannsche Buchhandlung. 1 M.

Die Vorschläge, welche der Verfasser macht, sind in jeder Hinsicht beachtenswert; hoffentlich findet er am geeigneten Orte Gehör.

Digitized by Google

35. **O. Jäger**, Gymnasialdirektor a. D., Was versteht man unter nationaler Erziehung? 21 S. Wiesbaden 1903, C. G. Kunzes Nachf. 50 Pf.

Der Vortrag wurde in dem Ferienkurs für Volksschullehrer in Bonn gehalten; neue Gesichtspunkte und Gedanken sind in ihm nicht zu finden.

36. **Herm. Hoffmann**, Gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen. 66 S. Berlin 1903, Gerdes & Hödel. 1 M.

Die Schrift enthält nach einer einleitenden Erörterung über die gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen den Plan einer Schulgründung, eines Landerziehungsheimes, das in Laubegast bei Dresden entstehen und allen Anforderungen der modernen Pädagogik entsprechen soll; in der Tat wird letzteres der Fall sein, wenn in der Anstalt wirklich ausgeführt wird, was die Schrift enthält.

37. **Johanna Thimm**, Moderne Erziehungsfragen. 56 S. Berlin 1903, L. Simion Nachf. 1 M.

Das Schriftchen behandelt in Briefen einer Mutter verschiedene wichtige Erziehungsfragen und verdient daher Beachtung.

38. **Hedw. Dohm**, Die Mütter. Beitrag zur Erziehungsfrage. 224 S. Berlin 1903, S. Fischer. 3 M.

Nach einleitenden Erörterungen über „die Mutter und die Babys" und die Frage: Sind Mutterschaft und Hausfrauentum vereinbar mit Berufstätigkeit? werden von der Verfasserin verschiedene Erziehungsfragen eingehender besprochen; ihre Ansichten betreffs der Kindererziehung stimmen mit denjenigen, welche Ellen Key in dem Buche „Das Jahrhundert des Kindes" niedergelegt hat, völlig überein. Daran schließen sich noch Erörterungen über „die Mutter der erwachsenen Tochter", „die Schwiegermutter der Zukunft" und „die alte Frau".

39. **Schütz**, Prof., Die Gerechtigkeit gegenüber den Schülern an den höheren Lehranstalten. Zur geneigten Erwägung für Schulbehörden, Lehrer und Eltern. 32 S. Berlin, Verlag Leo-Hospiz. 1 M.

Der Verfasser wendet sich gegen die falsche Zensierungsmethode der höheren Schulen und will diese Methode in andere Bahnen lenken; seine Erörterungen verdienen Beachtung, wenn man auch seiner „neuen" Zensierungsmethode nicht zustimmen kann.

40. Dr. **J. Chr. G. Schumann**, Schulrat, Unsere Schulzucht. 3. Auflage, bearbeitet von H. Schreff, Kreisschulinspektor. 102 S. Neuwied 1902, Heusers Verlag. 1 M.

Die neue Auflage ist nicht wesentlich verändert.

41. Dr. **Zwick**, Schulrat, Das Kinderschutzgesetz für die Praxis, insbesondere der Schul- und Gewerbeaufsichtsbeamten, Lehrer, Industriellen, Geistlichen, Juristen, Handwerker und Gewerbetreibenden erläutert, nebst einer Darstellung der sozialpolitischen Bedeutung des Gesetzes und statistischen Erhebungen. 74 S. Berlin 1903, O. Liebmann. 80 Pf.

42. **Konrad Agahd**, Lehrer, Gesetz betr. Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben, vom 30. März 1903. 143 S. Jena 1903, G. Fischer. 90 Pf.

Der Verfasser ist der eifrigste Kämpfer für das Gesetz gewesen; er hat es daher auch verstanden, es klar und deutlich zu erläutern und Vorschläge zur Durchführung zu machen.

43. **G. Stettner**, Lehrer, Zur Lehrplanfrage. 129 S. Stuttgart 1903, A. Bonz & Co. 1 M.

Im Anschluß an die Schulverhältnisse Württembergs resp. den Lehrplan für die württembergischen Volksschulen gibt der Verfasser eine ein-

Digitized by Google

gehende Theorie des Lehrplans mit kritischen Betrachtungen; die ganze Darstellung zeigt, daß er mit den Bestrebungen der modernen Pädagogik und ihren berechtigten Forderungen voll und ganz vertraut ist und eine reiche Erfahrung hinter sich hat.

44. Dr. **R. Seyfert**, Seminaroberlehrer, Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform. Praktische Ratschläge und Proben für die Alltagsarbeit. 241 S. Leipzig 1903, E. Wunderlich. 2,40 M.

Der Verfasser geht von der Ansicht aus, daß die Unterrichtslektion das Ergebnis einer frei schaffenden und frei gestaltenden Tätigkeit, ein kleines Kunstwerk sein soll; in ihr soll „alles Schöne und Große, was für die Pädagogik ersonnen wurde, wirksam werden". Von diesem Gesichtspunkte aus, der gewiß zu billigen ist, gibt er in dem I. Teil seines Buches die Richtlinien für die Gestaltung des Unterrichts mit Rücksicht auf den gegebenen Zweck an; im II. Teil zeigt er an Beispielen aus der Praxis, wie sich eine Unterrichtslektion gemäß dieser Richtlinien gestalten muß.

45. **E. Pilz**, Lehrer, Bodenständige Pädagogik. Essays und Aphorismen über die Schöpfung und Erziehung des Vollmenschen. 230 S. Leipzig 1903, A. Hahn. 3,60 M.

Das Buch enthält eine große Menge recht wertvoller und daher beachtenswerter Gedanken, denen man anmerkt, daß sie aus der eigenen Erfahrung geboren sind; leider sind sie durch die sprachliche Form, in der sie zum Ausdruck kommen, oft verdunkelt. Zu der Originalität der Gedanken, soweit man davon reden kann, fügt der Verfasser nämlich die Originalität des Ausdrucks hinzu; so sehr erfreut wir oft über die erstere waren, so wenig über die letztere. Dennoch wünschen wir, daß jeder Lehrer das Buch lesen möge; er könnte daraus manche Anregungen schöpfen.

46. **Aler. Bennstein**, Des Kindes Spiel und Beschäftigung. Ein Ratgeber für Eltern. I. Teil. 63 S. Berlin 1904, G. Winkelmann. 60 Pf.

Der Verfasser bietet in der Einleitung zunächst eine kurze Zusammenfassung und Begründung der Gesichtspunkte, die sich aus der Bedeutung und dem Wesen des kindlichen Spiels für die Auswahl ergeben; sodann folgt eine Auswahl von Spielen und Beschäftigungen mit erläuternden Zwischenbemerkungen in folgenden Gruppen: 1. für das vorschulpflichtige Alter, 2. für Kinder von 6—10 Jahren, 3. für Kinder über 10 Jahre, 4. Spiel- und Beschäftigungsbücher.

47. **G. Le Mang**, Die Volksschule der Zukunft. 118 S. Leipzig 1903, A. Hahn. 1,50 M.

Das vorliegende Buch enthält im 1. Abschnitt eine soziale Umschau, die manches Wahre, aber auch manche Behauptung, die man bestreiten kann, aufstellt; manche Erörterungen liegen auch vom Thema weit ab. Das gilt auch vom 2. Abschnitt, in welchem die Volksschule kritisch beleuchtet wird; hier bespricht der Verfasser die Körperpflege, die Trennung der Geschlechter, die Staatsschule und dergleichen Fragen. Im 3. Abschnitt werden Notwendigkeit, Aufgabe und Lehrstoff der Fortbildungsschule besprochen. Im ganzen sind die Erörterungen mehr eine Kritik des Bestehenden als Richtlinien für den zukünftigen Ausbau; diese kritischen Erörterungen aber sind stark subjektiv gefärbt.

Digitized by Google

48. **Fr. Wuß**, Die ethische Volksschule. 100 S. Bamberg 1903, Handels-Druckerei. 1 M.

Der Verfasser tritt energisch für eine Reform der sittlichen Erziehung in Schule und Kirche ein. Wenn man ihm auch nicht immer zustimmen kann, so wird man seine Schrift doch mit Interesse und Nutzen lesen.

49. **M. Enderlin**, Erziehung durch Arbeit. 112 S. Leipzig 1903, Frankenstein & Wagner. 75 Pf.

Wenn auch der Verfasser nichts wesentlich Neues bringt und seinen Ausführungen die notwendigen Folgerungen für die Gestaltung des Schulunterrichts fehlen, so muß doch die richtige Erfassung des Grundprinzips des Werkunterrichts anerkannt werden; das Schriftchen ist daher ein wertvoller Beitrag zur Gestaltung des Handarbeitsunterrichtes.

50. **Fedor Lindemann**, Das künstlerisch gestaltete Schulhaus. 113 S. Leipzig 1903, R. Voigtländer. 5 M.

Das Schulhaus soll, ohne seinem Zwecke entfremdet zu werden, auch künstlerischen Anforderungen entsprechen; in welcher Weise das geschehen kann, zeigt das vorliegende, mit vielen Abbildungen versehene Buch, in welchem alle Teile des Schulhauses von dem gegebenen Gesichtspunkte aus eingehend besprochen sind.

51. **W. Sauren**, Lehrer, Die Praxis des zweiten Schuljahres in katholischen Volksschulen. 208 S. Köln a. Rh., J. P. Bachem. 2,40 M.

Das Buch enthält Unterweisungen über die Methode der biblischen Geschichte, des Deutschen, Rechnens, Zeichnens, Singens und Turnens; im Anfang gibt der Verfasser kurze Biographien der bedeutendsten Jugendschriftsteller und ein Verzeichnis empfehlenswerter Schriften.

52. **K. Weiß**, Schulinspektor, Die gewerbliche Ausbildung durch Fortbildungs- und Fachschulen, Lehrwerkstätten und Kunstgewerbeschulen. 112 S. Leipzig 1903, H. Klasing. Geb. 2,50 M.

Nach einer eingehenden Erörterung über das Handwerk und die Lehrlingsausbildung sonst und jetzt bespricht der Verfasser die bisherige Entwicklung des Fortbildungsschulwesens, die Fortbildungsschule nach den Forderungen der Gegenwart, die Vorbildung der Fortbildungsschullehrer, die Tagesfortbildungsschulen, die Lehrwerkstätten, Fachschulen und Kunstgewerbeschulen; er faßt alles zusammen, was über diese Gegenstände in dem letzten Jahrzehnt etwa geschrieben worden ist, und orientiert daher sehr gut über den heutigen Stand der Fortbildungsschulfrage.

53. **O. Simon**, Geh. Ober-Regierungsrat, Das gewerbliche Fortbildungs- und Hochschulwesen in Deutschland. 60 S. Berlin 1903, E. S. Mittler & Sohn. 1,75 M.

Nach einer orientierenden Einleitung gibt der Verfasser einen Überblick über die Entwicklung und den gegenwärtigen Stand des gewerblichen Fortbildungs- und Fachschulwesens.

54. **E. Gillert**, Dirigent der Fortbildungsschule, Organisation einiger Fortbildungsschulen deutscher Großstädte. 140 S. Berlin 1903, L. Oehmigkes Verlag. 4 M.

Der Verfasser hat im Auftrage der Diesterwegstiftung in neun deutschen Großstädten das Fortbildungsschulwesen studiert und seine diesbezüglichen Beobachtungen und Erfahrungen in dem vorliegenden Buche niedergelegt.

55. Dr. **M. Mehner**, Fortbildungsschulkunde. 253 S. Dresden 1903, H. Schultze. 3 M.

Der Verfasser will einen systematischen Überblick über die ganze Pädagogik der Fortbildungsschulen geben; er tut dies in einem allgemeinen und speziellen Teil. Er erörtert zunächst den Begriff der Fortbildungsschule, dann die psychologischen Grundlagen des Fortbildungsschulunterrichtes — der Verfasser steht ganz auf Herbartschem Standpunkte, was manche Einseitigkeit erklärt —, die Aufgabe, Organisation und Einrichtung der Fortbildungsschule, den Fortbildungsschulzwang, die Unterrichtszeit, die Unterrichtsdauer, die Unterrichtsgegenstände, die Unterrichtsmethode, die Lehrer usw.; in einzelnen Punkten — die Organisation der Fortbildungsschule „nur" nach dem Berufe, ohne Rücksicht auf die Fähigkeit der Schüler, die fachliche Ausbildung aller Lehrer an Fortbildungsschulen u. dgl. — können wir dem Verfasser nicht zustimmen. Der zweite Teil beschäftigt sich mit der Methodik der einzelnen Lehrfächer, der Disziplin usw.; der Verfasser hat auch hier, wie im ersten Teil, die Fortbildungsschulen in Großstädten im Auge.

56. Dr. **Glatzel**, Prof., Die Entwicklung des Berliner Fortbildungsschulwesens und die obligatorische Fortbildungsschule. 32 S. Berlin 1903, Herm. Walther. 60 Pf.

57. **W. Senglohl**, Fortbildungsschuldirigent, Obligatorische oder fakultative Fortbildungsschule für Berlin? 48 S. Berlin 1903, L. Oehmigke. 60 Pf.

Beide Schriftchen sind von mehr lokalem Interesse; wesentlich Neues enthalten sie nicht. Denn auf so engem Raume lassen sich die Fragen über die Fortbildungsschule nicht eingehend behandeln.

58. **Joh. Hofmann**, Rektor, Die allgemeine obligatorische Mädchen-Fortbildungsschule. 19 S. Leipzig 1903, E. Wunderlich. 50 Pf.

59. Dr. **Zwick**, Schulrat, Mädchen-Fortbildungsschulen. 39 S. Berlin 1903, L. Oehmigkes Verlag. 60 Pf.

Beide Schriften belehren uns über den Stand und die Notwendigkeit der Mädchen-Fortbildungsschule.

60. Dr. **Schreiber**, Schulinspektor, Fachberufliche Knaben-Fortbildungsschulen in Kaiserslautern. Satzungen und Lehrpläne. 118 S. Kaiserslautern 1904, E. Crusius. 2 M.

Nach einer Einleitung, in welcher über die Aufgabe und Organisation der Fortbildungsschule kurz gesprochen wird, gibt der Verfasser die Satzungen und Lehrpläne der fachberuflichen Knaben-Fortbildungsschulen in Kaiserslautern wieder; so gibt die Schrift eine Darstellung der Fortbildungsschule nach den Forderungen der Zeit.

61. **O. Pache**, Die Besoldung der Lehrer und Leiter an Fortbildungsschulen in Preußen. 16 S. Wittenberg 1903, R. Herrosé. 25 Pf.

62. **H. Iversen**, Nationale Jugenderziehung. 19 S. Leipzig 1903, Siegismund & Volkening. 50 Pf.

Das Schriftchen empfiehlt die Errichtung von Fortbildungsschulen im Interesse der nationalen Jugenderziehung; Neues bietet es indessen nicht.

63. Dr. **F. Schwend**, Prof., Gymnasium oder Realschule? 98 S. Stuttgart 1904, Fr. Frommanns Verlag. 1,50 M.

Die Schrift soll zunächst zeigen, welche Mittel die Realschule hat, um deutsche Bildung zu fördern, und wie sie diese Mittel für den be-

Digitized

zeichneten Zweck besser als bisher verwenden kann. Von dieser Erörterung kommt der Verfasser zu allgemeineren Gedanken über eine bessere Erziehung unserer Jugend.

64. **E. Schneider,** Zur Lehrerbildung. 53 S. Biel 1903, E. Kuhn. 1 M.

Der Verfasser hat bei seinen Erörterungen in erster Linie die Gestaltung der Lehrerbildung im Kanton Bern im Auge; aber das Schriftchen ist durch seinen Inhalt auch von allgemeinem Interesse.

65. Dr. **R. Nebel,** Das Realseminar. 32 S. Osterwiek 1903, A. W. Zickfeldt. 60 Pf.

Der Verfasser gibt zunächst eine Charakteristik der Realschule, wie sie nach seiner Ansicht sein soll, und stellt dann die Forderungen an die Vorbildung der Reallehrer auf; dieselben sollen nach dem Besuch einer sechsklassigen Realschule noch ein Realseminar besuchen usw. Wir können uns mit dem pädagogischen Zukunftsbild des Verfassers nicht ganz einverstanden erklären; aber trotzdem empfehlen wir die Schrift, weil sie viele gute Gedanken bezüglich der Reform des Schulwesens und der Lehrerbildung enthält.

66. Dr. **Granzow,** Universität und Volksschullehrer. 32 S. Minden i. W. 1903, C. Marowsky. 60 Pf.

Als Endziel stellt der Verfasser die Forderung des akademischen Studiums für alle Volksschullehrer hin; zunächst soll jeder Lehrer, welcher akademische Studien machen will, eine Ergänzungsprüfung gemäß den Zielen der Ober-Realschule machen.

67. **E. Zühlsdorf,** Lehrer, Die Frage des akademischen Studiums der Volksschullehrer. 74 S. Langensalza 1903, Schulbuchhandlung. 75 Pf.

Obwohl das Schriftchen nicht wesentlich Neues bringt, ist es doch lesenswert.

68. **E. Kaiser,** Seminaroberlehrer, Die Aufnahmeprüfung am Seminar. 32 S. Leipzig 1903, Ch. Steffen. 50 Pf.

Das Schriftchen orientiert über die Fragen, welche für diejenigen Eltern, deren Söhne Lehrer werden wollen, von Interesse sind.

69. Dr. **R. Fricke,** Prof. und **F. Eulenburg,** Priv.-Doz., Beiträge zur Oberlehrerfrage. I. Die geschichtliche Entwickelung des Lehramts an den höheren Schulen. II. Die soziale Lage der Oberlehrer. 119 S. Leipzig 1903, B. G. Teubner. 1,20 M.

70. Dr. **O. Liermann,** Direktor, Reformschulen nach Frankfurter und Altonaer System. I. Teil: Die Kasseler Novemberkonferenz von 1901 über Fragen des Reformunterrichts nebst Übersicht über den Bestand der Reformschulen und einigen Lehrplänen. 141 S. Berlin 1903, Weidmannsche Buchh. 3 M.

71. Dr. **W. Petersen,** Amt und Stellung des Volksschullehrers. 64 S. Berlin 1903, Gerdes & Hödel. 1 M.

Der Inhalt dieser Schrift zerfällt in vier Teile: 1. der Lehrer in seiner persönlichen Stellung; 2. der Lehrer und der Lehrstoff; 3. Lehrer und Lehrmittel; 4. die Bedeutung des Lehrers als Erzieher. Die Schrift ist lesenswert.

72. **Wilhelm Schwaner,** Schulmeister, Volkserzieher, Selbsterzieher. Züge und Briefe aus dem Leben und den Schriften eines deutschen Volkslehrers. Mit Bildern und Beiträgen Moritz v. Egidys, Friedrich Nietzsches, Peter Roseggers, sowie einiger Freunde und Mitarbeiter des Volkserziehers. 2. Aufl. 324 S. Berlin 1903, Volkserzieherverlag. 2 M.

So interessant und lehrreich das Buch für besonnene und nüchtern erwägende Leser ist, so vorsichtig muß es von jungen Lehrern mit wenig

Lebenserfahrung gelesen werden; wir zollen dem Verfasser alle Hochachtung, aber als Führer und Ratgeber möchten wir ihn nicht empfehlen.

73. **Johs. Langermann**, Zur Frage der Schulaufsicht. 98 S. Elberfeld, Sam. Lucas. 50 Pf.

Der Verfasser ist als freisinniger Schulmann bekannt, der seit Jahren die Freiheit der Schule und des Lehrerstandes mutvoll vertritt; in seinem Eifer überschreitet er manchmal die Grenze des Berechtigten. So auch in dieser Schrift; aus den Fehlern und Mängeln, die dem Rektorensystem in seiner Heimat, dem Bergischen, anhaften, zieht er Folgerungen für die Gestaltung der Schulverwaltung, denen wir nicht „ganz" zustimmen können. Immerhin aber sind die Erörterungen über den „Ausschuß der Barmer Lehrerschaft in seiner organischen Beziehung zu dem bestehenden Rektorensystem" und über „Schulleitung und Schulaufsicht" recht beachtenswert.

74. Dr. **M. Lazarus**, Prof., Pädagogische Briefe. Herausgegeben von Dr. A. Leicht. 165 S. Breslau 1903, Schlesische Buchdruckerei und Verlagsanstalt. 1,50 M.

Lazarus war ein Vorkämpfer für die Volksbildung; seine Lehrtätigkeit und Schriftstellerei war der Volksbildung gewidmet. Dem Pädagogen ist sein „Leben der Seele" bekannt; die vorliegenden Briefe beschäftigen sich auch mit pädagogischen Fragen, mit der Staatserziehung, Dauer der Schulzeit, dem Wesen der Erziehung usw.

75. **J. G. Obst**, Goldnes Buch der Erziehung. Wegweiser zur Pflege des gesunden und kranken Kindes vom zartesten Alter an, insbesondere für die Ausbildung der Geisteskräfte. Nebst Winken für die Berufswahl der Knaben und Mädchen, Auskünften über das Lehrlingswesen, den Staatsdienst, die Gehälter, sowie über alle den Militäranwärtern vorbehaltenen Stellen. 250 S. Breslau, Franz Goerlich. 1,50 M.

Das Schriftchen ist für die Familie geschrieben und dieser zu empfehlen.

76. Dr. **G. Wendt**, Über das Verhältnis zwischen Staat und Gesellschaft. 42 S. Berlin-Steglitz 1903, H. Priebe & Co. 1,50 M.

Das Schriftchen beschäftigt sich mit dem Verhältnis zwischen Staat und Gesellschaft; es ist auch für den Lehrer lesenswert, obwohl es zur Pädagogik nur in loser Beziehung steht. Der Preis aber ist entschieden zu hoch.

77. Kalender für Schulinspektoren, Direktoren, Rektoren, Hauptlehrer und Oberlehrer auf das Jahr 1904. Im Auftrage des Preußischen Rektorenvereins herausgegeben von Rektor K. Hentze und Rektor A. Loewentraut. I. Jahrgang vom 1. Oktober 1903 bis 31. März 1905. 229 S. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Geb. 1,20 M.

Die Herausgeber haben es sich zur Aufgabe gemacht, in dem vorliegenden Taschenkalender für die deutschen Schulleiter ein Notizbuch zu schaffen; sie bieten daher neben den kalendarischen Übersichten, die in jedem Taschenbuche Heimatsrecht erworben haben, eine Fülle von Tabellen und Listen, die den Schulleiter in seiner praktischen Arbeit unterstützen können. Wer sie regelmäßig benutzt, schafft sich damit selbst eine wertvolle Statistik über alle wichtigen Fragen der Schulpraxis.

Digitized by Google

78. Handbuch des preußischen Rektorenvereins. Herausgegeben im Auftrage des Zentralvorstandes von Rektor K. Hentze und Rektor A. Loewentraut. I. Bd. Ergänzung zu dem in demselben Verlage und von denselben Verfassern herausgegebenen Taschenkalender für Schulinspektoren, Direktoren, Rektoren, Hauptlehrer und Oberlehrer. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Geb. 1,20 M.

Das „Handbuch des Preußischen Rektorenvereins" bildet eine Ergänzung zu dem von denselben Verfassern in unserem Verlage herausgegebenen Taschenkalender. Es gibt zuerst einen Überblick über die Geschichte des preußischen Rektorenvereins und seine Organisation, teilt den Wortlaut seiner Satzungen mit und bietet dann noch einen Abdruck von 118 gesetzlichen Bestimmungen, gerichtlichen Entscheidungen und behördlichen Verfügungen, die einzelne wichtige Seiten der Schulleitung betreffen. Sehr wesentliche Dienste wird jedem Interessenten die Statistik über das Diensteinkommen der Rektoren und Hauptlehrer im Königreich Preußen leisten können. Dasselbe gilt besonders für geschäftliche Unternehmungen in bezug auf das alphabetisch geordnete Verzeichnis von über 3200 preußischen Schulleitern.

79. Pädagogisches Jahrbuch 1903, herausgegeben von der Wiener pädagogischen Gesellschaft. 198 S. Wien 1904, Manzsche Hofbuchh. 3 M.

Auch der vorliegende Jahrgang bringt eine Reihe wertvoller Abhandlungen, von denen wir die von Zwilling, „Pädagogische Reformbestrebungen der Gegenwart im Lichte der Grundsätze Pestalozzis"; Steiskel, „Sozialpädagogik" und Wendt, „Die moderne Gedächtnistheorie" hervorheben; außerdem enthält das Jahrbuch noch Referate, Thesen u. a.

80. **Hildebrand,** Geh. Reg.- u. Schulrat, Verordnungen, betr. das Volksschulwesen, die Mittel- und höhere Mädchenschule, sowie die Fortbildungsschule in Preußen 1900—1903. Zweiter Nachtrag zur 5. Auflage der Sammlung von „Verordnungen" von Giebe-Hildebrandt. Düsseldorf 1903, L. Schwann. 6 M.

81. **C. Baustaedt,** Kreisschulinspektor, Handbuch für die Volksschulverwaltung mit besonderer Berücksichtigung der Provinz Hannover. 139 S. Hannover 1904, C. Meyer. 2 M.

82. **L. Viereck,** Zwei Jahrhunderte deutschen Unterrichts in den Vereinigten Staaten. 293 S. Braunschweig 1903, Fr. Vieweg & Sohn. 5 M.

Die Geschichte des deutschen Unterrichts in den amerikanischen Schulen spiegelt die Geschichte des amerikanischen Schulwesens unter dem Einfluß der deutschen Kultur wieder; sie schildert das vorliegende Buch in den drei Perioden vom Beginn des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Von besonderem Interesse sind u. a. besonders die Darlegungen über das Bibliothekswesen.

83. **K. O. Beetz,** Bezirksschulinspektor, Der Stand der Pädagogik im Spiegel der jüngsten Literatur. 96 S. Berlin 1902, Gerdes & Hödel. 1,50 M.

Die verschiedenen Nummern des „Literarischen Wegweisers", welche als Beilage zum „Deutschen Schulmann" 1902 erschienen sind, hat der Verfasser der vorliegenden guten Schrift zusammengestellt und mit einer Einleitung versehen.

84. Schematismus der österreichischen Bürgerschulen. Die Bürgerschule, ihre Stellung und Vorschläge zur Reform. Wien 1903, A. Pichlers Witwe & Sohn. Geb. 3 M.

Der erste Hauptabschnitt gibt die gesetzlichen Bestimmungen für die österreichischen Bürgerschulen, der zweite die Reformvorschläge; den Haupt-

Digitized by Google

teil des Buches füllt der Schematismus, der allerdings nur für den österreichischen Schulmann Interesse hat.

### 5. Zeitschriften.

1. Neue Bahnen. Monatsschrift für wissenschaftliche und praktische Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Lehrerfortbildung. Herausg. von H. Scherer. XV. Jahrg. 12 Hefte. Leipzig 1903, R. Voigtländer. 8 M.

   Inhalt: A. Abhandlung aus der Geschichte der Grund- und Hilfswissenschaften, der allgemeinen und besonderen Pädagogik; B. Rundschau, Referate und Mitteilungen aus denselben Gebieten; C. Besprechungen und Literaturberichte. Die Zeitschrift steht auf dem Boden der freien Wissenschaft und behandelt von demselben aus die pädagogischen Fragen.

2. Die deutsche Schule. Monatsschrift. Herausg. im Auftrage des deutschen Lehrervereins von R. Rißmann. VII. Jahrg. 12 Hefte. Leipzig 1903, J. Klinkhardt. 8 M.

   Inhalt: Abhandlungen aus dem Gebiete der theoretischen und praktischen Pädagogik, mit besonderer Berücksichtigung der Fragen, die im deutschen Lehrerverein zur Behandlung kommen; Umschau über die Strömungen auf dem Gebiet des Schulwesens und Mitteilungen aus demselben; literarische Besprechungen.

3. Der praktische Schulmann. Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule. Herausg. von Dir. Rudolf Schmidt. 52. Jahrg. 8 Hefte. Leipzig 1903, Fr. Brandstetter. 10 M.

   Inhalt: Abhandlungen aus dem Gebiet der Pädagogik und ihren Hilfswissenschaften, mit besonderer Berücksichtigung der praktischen Seite, besonders des Lehrstoffes. Besprechungen.

4. Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Herausg. v. K. Mutheſius. XXXII. Jahrg. 12 Hefte. Gotha 1903, E. F. Thienemann. 12 M.

   Inhalt: Abhandlungen und Mitteilungen aus den verschiedensten Gebieten der Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Lehrerbildung; Besprechungen.

5. Blätter für die Schulpraxis in Volksschulen und Lehrerbildungsanstalten. Herausg. v. J. G. Vogel. XIV. Jahrg. 6 Hefte. Nürnberg 1903, Fr. Korn. 5 M.

   Inhalt: A. Abhandlungen, Biographien, Vorträge; B. Zur Theorie und Praxis des Unterrichts; C. Vereinsangelegenheiten; D. Umschau; E. Verschiedenes; F. Besprechungen.

6. Der deutsche Schulmann. Pädagogisches Monatsblatt. Herausg. unter Mitwirkung von H. Wigge und J. Meyer. VII. Jahrg. 12 Hefte. Berlin 1903, Gerdes & Hödel. 7,20 M.

   Inhalt: A. Abhandlungen; B. Mitteilungen; C. Besprechungen; D. Literarischer Wegweiser.

7. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Herausg. von Flügel und Rein. X. Jahrg. 6 Hefte. Langensalza 1903, H. Beyer & Söhne. 6 M.

8. Pädagogische Studien. Herausg. von Dir. Dr. Schilling in Zwickau. XXIV. Jahrg. 6 Hefte. Dresden 1903, Bleyl & Kaemmerer. 6 M.

   Die Zeitschriften 7 und 8 fördern die Ausgestaltung der Herbart-Zillerschen Pädagogik durch Abhandlungen, Mitteilungen und Beurteilungen.

9. Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Pathologie. Herausg. von Dr. Fr. Kemſies. V. Jahrg. 6 Hefte. Berlin 1903, H. Walther. 8 M.

   Der Ausbau der pädagogischen Psychologie und Pathologie wird durch Abhandlungen, Mitteilungen, Sitzungsberichte und Besprechungen gefördert.

10. Pädagogische Monatshefte. Herausg. von Al. Knöppel. IX. Jahrg. 12 Hefte. Stuttgart 1903, Süddeutsche Verlagsbuchh. 5,60 M.

    Standpunkt: katholische Kirchenlehre.



Digitized by Google

11. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. Herausg. von Prof. Dr. Erismann. XVI. Jahrg. 12 Hefte. Hamburg 1903, L. Voß. 8 M.
Die Zeitschrift enthält Abhandlungen, Berichte, Mitteilungen und Bücherbesprechungen aus dem betreffenden Gebiet.

12. Gesunde Jugend. Herausg. von Professor Dr. Griesbach, Realschuldirektor Dr. Schotten, Oberbürgermeister Pabst und Dr. Kormann, prakt. Arzt. III. Jahrg. 6 Hefte. Leipzig 1903, B. G. Teubner. 4 M.
Die Zeitschrift bringt aus dem Gebiet der Gesundheitspflege in Schule und Haus Abhandlungen, Vereinsberichte und Bücherbesprechungen; sie ist Organ des Allgemeinen deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege.

13. Das Schulhaus. Herausg. von L. K. Wanselow. V. Jahrg. 12 Hefte. Berlin-Tempelhof, Schulhaus-Verlag. 6 M.
Die Zeitschrift ist Zentralorgan für Bau, Einrichtung und Ausstattung der Schulen und verwandter Anstalten.

14. Jugendfürsorge. Herausg. von Frz. Payel. IV. Jahrg. 12 Hefte. Berlin 1903, Nicolaische Verl. 10 M.
Die Zeitschrift ist Zentralorgan für die Interessen der gesamten Jugendfürsorge, mit besonderer Berücksichtigung der Waisenpflege, der einschlägigen Gebiete des Armenwesens, sowie der Fürsorge für die schulentlassene Jugend.

15. Die Lehrerin. Herausg. von M. Loeper-Houselle. XX. Jahrg. 24 Hefte. Leipzig 1903, Th. Hofmann. 6 M.
Die Zeitschrift ist Zentralorgan für die Interessen der Lehrerinnen und Erzieherinnen im In- und Auslande und Organ des Allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereins.

16. Allgemeine deutsche Lehrerzeitung. Herausg. von Dr. Kießling und Mittenzwey. LVI. Jahrg. Leipzig 1903, Jul. Klinkhardt. 8 M.

17. Pädagogische Zeitung. Herausg. v. W. Päßler. XXXIII. Jahrg. Berlin 1903, R. Scheibe.

Digitized by Google

# II. Religionsunterricht.

Von

**Prof. Dr. G. Uhlhorn,**
Seminardirektor in Bremen.

## I. Allgemeines.

1. D. **Emil Kautzsch**, Prof. der Theologie, Bibelwissenschaft und Religionsunterricht. 96 S. Halle 1903, Eugen Strien. 1,50 M.

Den sechs Thesen muß jeder, der die Not des Religionsunterrichtes kennen gelernt hat, zustimmen (vgl. Pädagog. Jahresbericht, Band 53, S. 103). Mit Ausnahme der Ausführungen über seinen Offenbarungsglauben, den ich nicht teile, bin ich auch so sehr mit dem Votum des Verfassers über neueste Erscheinungen, das er voranstellt, einverstanden, daß ich einige Partien daraus hieher stellen möchte, die die meisten literarischen Erscheinungen für den Religionsunterricht trefflich kennzeichnen. „Erstlich muß ich den Finger legen auf die seltsame Begriffsverwirrung, die einem unaufhörlich in betreff der Inspiration der biblischen Schriftsteller entgegentritt. In der Theorie spricht und schreibt es immer einer dem andern nach: die Verbalinspiration der alten orthodoxen Dogmatiker ist als unhaltbar aufzugeben. Aber ... die in der Theorie abgelehnte Verbalinspiration beherrscht die Anschauung von der Schrift nach wie vor vollständig. Ohnedies wäre schlechterdings nicht abzusehen, warum man sich in Fragen, die sonnenklar liegen, immer wieder halsbrechender und geradezu widerwärtiger apologetischer Künste befleißigt" (S. 4). „In unserer religiösen Erziehungspraxis herrscht der Wahn, daß sich in Fragen der Bibelwissenschaft die Wahrheit durchaus den vermeintlichen Interessen der Frömmigkeit zu fügen habe" (S. 9). „Die unbegreifliche Hartnäckigkeit, mit der man sich nach wie vor im Interesse einer ‚gläubigen' Schriftbetrachtung den offenkundigsten und sonnenklarsten Tatsachen widersetzt, ist das Symptom eines Krankheitszustandes, der in Gestalt der gänzlich schriftwidrigen Theorie von der Verbalinspiration unsere Kirche beherrscht hat und auch heute noch nicht weichen will" (S. 30). Das Traurige an unserem Religionsunterrichte, das beweisen fast alle Bücher, die erscheinen, ist dies, daß die Schule mit ihrem Offenbarungsglauben und ihren Wundergeschichten heillosen Zwiespalt anrichtet und das Interesse für Religion in späterer Zeit vernichtet. „Den Glauben an einen harmonisch nach ewigen Gesetzen sich entwickelnden Weltlauf saugt die moderne Jugend aus allen Verhältnissen des öffentlichen Lebens durch alle Poren unbewußt ein, und der Unterricht bringt es zum Bewußtsein, denn er sucht auch dem Kinderauge die Zusammenhänge des Geschehens sichtbar zu machen, soweit es möglich ist. Wie ein Fremdling steht in diesem Gesichtskreis das Evangelium der



Digitized by Google

Schule, dessen Mittelpunkt mehr als in den wirklichen Evangelien die Wunder sind" (Otto, Die Wunder Jesu, S. 7). Was Wunder, wenn dann alles, Kern und Schale, später über Bord geworfen wird? Erst dann, wenn wir Religionslehrer der von der Wissenschaft durchleuchteten Wirklichkeit des Lebens unerschrocken ins Auge sehen, erst wenn wir der Jugend zeigen, daß das „Christentum" eine steter geschichtlicher Wandlung unterworfene Größe ist, an deren Weiterbildung wir auch unseren Anteil haben, erst dann wird das Interesse für Religion wieder erstarken und werden Religion und Sittlichkeit ihre erlösende Kraft auch da wieder zeigen, wo man jetzt — leider so oft mit Recht! — über ihre Erscheinungsform lacht und über sie zur Tagesordnung übergeht.

2. **O. Baumgarten**, Prof. D., Neue Bahnen. Der Unterricht in der christlichen Religion im Geist der modernen Theologie. 120 S. Tübingen 1903, J. C. B. Mohr. 1,20 M.

Eine interessante und anregende Schrift, die aber mit Unrecht sich als „Neue Bahnen" bezeichnet; was der Verfasser als die Grundzüge eines den heutigen Ansprüchen genügenden Religionsunterrichtes hinstellt, ist doch nichts Neues; allenthalben will er vermitteln, und allenthalben nimmt er Rücksichten. Besser als der positive ist der kritische Teil, der die Anklagen der Pädagogik und des Wahrheitssinnes gegen den herkömmlichen Religionsunterricht formuliert. Er führt aus: 1. Die Kindesnatur wird nicht berücksichtigt; die Kinder stehen nicht unter dem Druck der Sünde und seufzen nicht nach Erlösung. 2. Die konkrete Anschaulichkeit fehlt; die Gestalten des biblischen Geschichtsunterrichts sind Schattenbilder, die mit dem wirklichen Leben der Kinder keine Beziehungen eingehen. 3. Der Religionsunterricht führt zu innerer Untätigkeit. 4. Ihm fehlt oft Stufengemäßheit und Sicherheit im Fortschritt. Er läßt die Kinder reden von sich als von verlorenen und verdammten Sündern, zu einer Zeit, wo das bloße Worte bleiben für die Unerfahrenen. Daneben ewige Wiederholung des Stoffes, „lauter verlängerte Wassersuppen" (S. 13). 5. Im Religionsunterricht treibt der Memoriermaterialismus sein Unwesen. 6. Er erzieht zur religiösen Unwahrhaftigkeit. 7. Er verletzt die Wahrheit als objektives Resultat der Forschung und als Wahrhaftigkeit des Subjekts und verletzt sie endlich im Sinne der Wirklichkeit des inneren Lebens.

So sehr man diesen Sätzen zustimmen kann, so sehr muß man aber dem Verfasser widersprechen bei der Beantwortung der Frage, was uns im Religionsunterricht gelehrt werden soll. Was er als Wesen des Christentums hinstellt, ist doch nur ein subjektives Bekenntnis; z. B. sagt er S. 34: „Die Gleichnisse vom verlorenen Sohn und vom barmherzigen Samariter, in denen doch das Wesen des Christentums auf eine kurze Summe gebracht erscheint, lassen keine Lücke für Jesus. Und doch, wo er sich selbst nicht setzt, müssen wir ihn setzen! Für uns, die wir in ihm die Gegenwart göttlicher Gnade und Erbarmung erlebt haben, ist er der Bürge für das Entgegenkommen des Vaters."

Entspricht das der „Wahrheit als objektives Resultat der Forschung"? (S. 16). Ferner: ist es für alle Fälle notwendig, die alttestamentliche Geschichte durchzunehmen? Gehört wirklich alttestamentliche Frömmigkeit zum Wesen des Christentums? Der methodische Aufbau läßt es im wesentlichen beim alten bleiben. Besonders tritt das hervor bei der Frage, ob der Katechismus beizubehalten ist („Das altehrwürdige Symbol ist um seines Alters willen hochzuhalten und zu

Digitized by Google

memorieren", S. 72), und bei der weiteren Frage, wie der biblische Geschichtsunterricht auf der Unterstufe zu betreiben ist.

3. D. Dr. **A. Dorner**, Grundriß der Religionsphilosophie. 448 S. Leipzig 1903, Dürrsche Buchhandlung. 7 M.

Der Standpunkt des Verfassers erhellt am besten aus dem Vorwort: „Die Religionsphilosophie kann sich nicht damit begnügen, unter Wesen (der Religion) nur eine gewisse Summe von gemeinsamen Merkmalen oder das einer Gruppe von Erscheinungen gemeinsame Charakteristische zu verstehen ...; Wesen ist vielmehr die den Erscheinungen zugrunde liegende Realität, aus der diese Erscheinungen begriffen werden." Der Verdacht, daß der Verfasser dogmatisch statt kritisch verfährt, wird zur Gewißheit, wenn er (S. 191 ff.) als das Ideal der Religion, ohne welches man das oben bezeichnete Wesen nicht verstehen kann (S. III), die „Religion der Gottmenschheit" bezeichnet, oder wenn er die Gültigkeit der Gottesbeweise erweist durch den ontologischen „Schluß". „Wenn man daran zweifelt," so sagt er S. 202, „ob das, was ich notwendig denken muß, auch wirklich so sei, wie ich es denken muß —, so ist natürlich jeder Beweis unmöglich, d. h. diese Beweise beruhen auf der Voraussetzung, daß unsere Denknotwendigkeit das letzte Kriterium für die Gewißheit der Existenz dessen sei, was ich notwendig denken und, wenn ich es denke, notwendig als existierend denken muß." Das heißt doch mit anderen Worten, positiv und negativ gefaßt, nichts anderes als dies: Nicht die Erfahrung, sondern das Vermögen oder Unvermögen des menschlichen Denkens ist das Kriterium für die Existenz eines Wesens. Weil ich mir irgendein logisch in sich zusammenhängendes Hirngespinst von Begriffen über die Welt gemacht habe, so ist die Welt so, wie dies Hirngespinst. Weil ich mir etwas anderes, z. B. das, was große Naturforscher über das Wesen der Welt entdeckt haben, nicht zu denken vermag, deshalb existiert es nicht. Diese Gedankenwege werden heutzutage wohl nicht viele mit dem Verfasser wandeln mögen.

4. Dr. **Heinrich Romundt**, Kirchen und Kirche nach Kants philosophischer Religionslehre. 199 S. Gotha 1903, E. F. Thienemann. 4 M.

Der Verfasser sieht in der philosophischen Religionslehre die Erfüllung des Rotheschen Wortes, daß ein Einverständnis über die christliche Wahrheit innerhalb der Christenheit nur auf dem Wege der Entwicklung der freien weltlichen Wissenschaft werde erreicht werden. Die Unkenntnis darüber, daß dieses Ziel bereits durch die Kantische Religionslehre erreicht sei, sei nur veranlaßt worden durch die Unzulänglichkeit, ja völlige Sachwidrigkeit der Behandlung und Vertretung von Kants großem Werk in der ersten nachkantischen Philosophie auf den deutschen Universitäten.

5. **Gerhard Heine**, Schulrat, Evangelische Erkenntnislehre als Grundlage für die Religionslehre und Religionsphilosophie. 242 S. Cöthen, Paul Schettlers Erben. 4 M.

Als Grundlage für die Religionsphilosophie wird man doch nur ein Buch anerkennen können, das ohne konfessionelle und dogmatische Voreingenommenheit die Erscheinungen auf dem Gebiete der Religion prüft und beurteilt, nicht aber ein Werk, das auf bestimmtem Glaubensstandpunkte steht, wie das vorliegende. „Wir stehen grundsätzlich auf theistischem Standpunkte, d. h. wir erkennen an, daß Gott die Welt noch be-

Digitized by Google

ständig über- und durchwaltet ..., wir müssen Gott ... als den ‚Heiligen Israels', als Jahveh denken, als den, ... der unsere Armut und unser Elend am lebendigsten in Christo mitgefühlt hat" (S. 113 f.). „Daß Gott die Entstehung der einzelnen Bücher und der Bibel als eines Ganzen überwaltet hat, müssen wir von vornherein annehmen, sowohl gemäß unserer allgemeinen Auffassung, als um ihres Gegenstandes willen" (S. 178). Ebenso einseitig steht der Verfasser der Erbsünde und der Wahlfreiheit gegenüber (vgl. S. 30, 69). Ich halte es deshalb nicht für geeignet, dem Seminarunterricht zu dienen.

6. Dr. **Virgil Grimmich**, Der Religionsunterricht an unseren Gymnasien. 301 S. Wien 1903, Carl Fromme. 4 M.

Das Buch ist mit dem Imprimatur des Wiener Ordinariats versehen und enthält danach nichts, „was mit der katholischen Lehre im Widerspruch stehen oder gegen dieselbe gedeutet werden könnte". Interessant ist es, wie allenthalben, wenn auch unbewußt, dieser katholische Standpunkt entscheidet; z. B. wird die Ansicht Dörings, daß es ein Vorurteil sei, die Ethik auf der Religion aufzubauen, so widerlegt: „Woher eine Ethik nehmen, wenn die Grundfeste einer in sich abgeschlossenen Weltanschauung fehlt? ... Eine solche in sich abgeschlossene Weltanschauung bietet die Religion, indem sie dem wissenschaftlichen Erkennen jenen Abschluß gibt, der den Bedürfnissen unseres Geistes und Gemütes entspricht." Das ist schon recht — aber diese „in sich abgeschlossene" Weltanschauung steht nur mit allem anderen, was wir wissen, in schneidendem Widerspruch! Mit solchen streng konfessionellen Anschauungen läßt sich eben nicht diskutieren!

7. Dr. **Theodor Camerer**, Dekan a. D., Spinoza und Schleiermacher. Die kritische Lösung des von Spinoza hinterlassenen Problems. 180 S. Stuttgart 1903, J. G. Cotta Nachf. 4 M.

Der Verfasser sucht den Nachweis zu führen, daß die Lücken in der Lehre Spinozas unmöglich in ihrer ursprünglichen Gestalt belassen werden können, daß vielmehr erst, „wenn der transzendentale Charakter, den das Absolute bei Spinoza tatsächlich und nach der ganzen Anlage des Systems hat, klar erkannt und richtig bestimmt und die transzendentale Einheit der Gegensätze in dem Absoluten nachgewiesen ist, das System Spinozas kritisch vollendet ist" (S. 9). Diese kritische Vollendung des Spinozismus sei vorhanden in der Identitätsphilosophie, „sofern sie kritisch und religiös" geblieben ist. Beides findet er bei Schleiermacher, „dessen Gedankengang ganz dem entspricht, was in jenen Sätzen Spinozas vorliegt und aus ihnen folgt, und auf kritische Weise vollendet, was als die Konsequenz derselben sich darstellt und der Anlage nach bereits in ihnen enthalten ist, so daß sich in den Ausführungen Schleiermachers in der Tat der eigentliche Charakter der spinozischen Anschauung enthüllt" (S. 126).

8. **Fr. Bell**, Pastor, Bilder und Beispiele für die Predigt und den Religionsunterricht. 142 S. Hannover 1903, Carl Meyer. 2 M.

Das Buch, das dem Prediger für seine Predigt, dem Lehrer für seinen Religionsunterricht Beispiele und Bilder bieten will, damit „anschaulich und praktisch gepredigt und ... das menschliche Herz mit dem Licht des göttlichen Wortes beleuchtet werde" (Vorwort), ist m. E. völlig überflüssig; denn solche Bilder, wie sie hier geboten werden, findet

Digitized by Google

man schließlich doch noch wohl, „wenn man sie gebrauchen möchte"! Von dem Geiste und dem Standpunkte dieser Beispielsammlung mögen folgende Zitate zeugen: „Es ist ein schlechtes Zeichen, wenn sich bei alten Leuten der Appetit verliert, denn das ist ein Vorbote des nahen Todes. Wer keine Sehnsucht hat nach dem Genuß der Speise und des heiligen Abendmahls, der sollte auch wissen, daß er einem anderen Tode nahe ist" (S. 1). „Von irdischen Gastmählern bringt man oft einen satten Leib, aber eine hungrige Seele ... heim, vom Mahle des Herrn dagegen eine gestärkte Seele ..." (S. 1). „Wer mit unwilligem Herzen ... Almosen gibt, der ist einer Kuh gleich, die Milch gibt, aber mit dem Fuß den Eimer umstößt" (S. 2). „Die Existenz des Teufels zu leugnen ist töricht" (S. 78). „Krankheit ist dem Leibe, was die Seife der Wäscherin dem Leinen ist" (S. 61). „Hurerei ist ein Nachtgewand der Seele. Jeder würde sich doch schämen, sich in seinem Nachtgewand auf der Straße zu zeigen, so sollte sich der Mensch auch schämen, dies dunkle Nachtgewand der Seele anzuziehen, weil Gottes Auge ihn sieht" (S. 51).

9. **F. Vrzibilla**, Rektor, Die biblischen Anschauungsbilder und ihr Gebrauch in der Volksschule nebst einem Anhange der biblischen Geographie. Für Seminare und Volksschulen. 76 S. Lissa 1903, Friedrich Ebbecke. 1,20 M.

Eine vom katholischen Standpunkte aus, der nicht störend hervortritt, behandelte Methodik des Gebrauchs der biblischen Anschauungsbilder nebst Lehrproben. Das Buch enthält manches zur Orientierung Brauchbare, doch hätte der zweite Teil (Lehrproben) wesentlich kürzer sein können.

10. **A. und F. Falcke**, Einheitliche Präparationen für den gesamten Religions-Unterricht in sieben Teilen. III. Band: Die heilige Geschichte in Lebensbildern für die Oberstufe mit Lehrbeispielen. 4. Aufl. 428 S. Halle 1903, H. Schroedel. Geb. 4,50 M.

Die neue Auflage ist nur wenig verändert; nur in der Bearbeitung des Alten Testaments sind Zusätze und Erweiterungen eingetreten. Der Standpunkt ist derselbe geblieben, und somit ist auch diese Auflage für den Religionsunterricht ebensowenig geeignet, wie die früheren. Mit dem Inspirationsglauben kommt man der Not dieses Unterrichtsgegenstandes nicht bei. Wenn man auch noch so sehr sich windet, so ist doch diese Auffassung von Religion und Christentum nicht mit dem Wissen, das die Schule in anderen Unterrichtsfächern bietet, zu vereinbaren; man vergleiche die Mühe, die sich der Verfasser gegeben hat, die Kant-Laplacesche Hypothese mit dem Schöpfungsberichte der Bibel und mit der creatio ex nihilo in Einklang zu bringen. Es läuft darauf hinaus, daß „Gott die Wüste und Öde in einen herrlichen Wohnsitz des Menschen verwandelte, indem er durch seine Gegenwart dem Urweltstoff Lebenskräfte einflößte (wie eine Henne dem Ei)" (S. 3). Noch komischer wirkt es, wenn S. 9 gesagt wird: „Ein merkwürdiges Ereignis berichtet die Heilige Schrift aus dem Urzustand der Menschen: die Namengebung der Tiere. In diesem Vorgang liegt ohne Zweifel (!) der Ursprung und die erste Betätigung der Sprache, in welcher so recht die Überlegenheit des Menschen über die Tiere hervortritt." Diese Art des Unterrichts ist geradezu verhängnisvoll für die Schule! Was wird wohl dem Jungen von der Religion übrig bleiben, wenn man in der Schule den Glauben an die Engelwelt und den leibhaftigen Teufel fordert, „der wahrscheinlich in Gestalt eines Lichtengels sich Jesu nahte" (S. 196).

Digitized by Google

11. **H. Bohnstedt**, Evangelisches Religionsbuch. Einheitlich geordnetes Lernbuch der ganzen christlichen Heilsgeschichte und Heilslehre für den Schulunterricht. Auf Grund der Preuß-Woike-Triebelschen biblischen Geschichte bearbeitet. Mit Karten und Bildern zur Geschichte des Heiligen Landes. 2. Aufl. 230 S. Breslau 1903, F. Hirt. Geb. 1 M.

Das sehr gut ausgestattete Buch unterscheidet sich von anderen derartigen Büchern einerseits durch die zusammenhängende Darstellung, indem es alles, was man gewöhnlich dem „Anhang" zuweist, wie Beschreibung von Palästina, Messianische Weissagungen, Katechismustext, Liturgie usw. usw., „in den Werdegang der Heilsgeschichte einfügt" (S. IV); andererseits durch die eingehende Gliederung und Gliederungsüberschriften. Der Standpunkt ist, wie gewöhnlich, der konfessionelle: auch der Verfasser ordnet, indem er eine Darstellung von „Gottes Liebesarbeit zum Heil der Welt", was man auch wohl „Heilsgeschichte" nennt, geben will, nach dogmatischen, nicht historischen Gesichtspunkten an. Das tritt auch S. VII hervor: „Die Gliederung der Amtstätigkeit des Heilands ist nach sachlichen, nicht historisch-pragmatischen Gesichtspunkten gestaltet, weil es Gott der Herr bis heute noch nicht für nötig gehalten hat, einem der wissenschaftlichen oder methodischen Bearbeiter des ... Lebensbildes Jesu eine unbestritten sichere und darum ... brauchbare Synopse der Taten und Reden des Herrn gelingen zu lassen." Um die Unmöglichkeit dieser Synopse nach den jetzigen Quellen festzustellen, braucht der Verfasser doch nicht Gott den Herrn anzurufen!

12. **H. Gottschalk** u. **Johs. Meyer**, Evangelisches Religionsbuch, enthaltend Biblische Geschichte, Einführung in das Bibellesen, Bibelkunde und Kirchengeschichte nebst Anhang. Ausgabe F. Vereinfachte Ausgabe. Mit 2 Karten und 10 Skizzen. Bearbeitet unter Mitwirkung von H. Iversen. Hannover 1904, C. Meyer. Geb. 1 M.

Man vergleiche die Besprechung der Ausgaben C und E im vorigen Bande (S. 124).

13. **F. Retzlaff**, Rektor, Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht einer sechsstufigen Volksschule. Nach den Grundsätzen der neueren Pädagogik aufgestellt. 48 S. Leipzig 1903, Dürrsche Buchhandlung. 80 Pf.

Es erscheint unklar, weshalb sich ein Buch als nach den Grundsätzen der neueren Pädagogik bearbeitet ausgibt, das für das erste Schuljahr folgenden Stoff verarbeiten will: etwa 20 biblische Geschichten (Adam und Eva, Jakobs-, Josephs- und Jesusgeschichten) und als „Anschlußstoffe" 7 Sprüche, 8 Liederstrophen, 8 Gebete, den Text vom Vaterunser, den Text vom 1., 3., 4., 5., 6. und 8. Gebote und Teile der Erklärung vom 1., 4., 5. und 6. Gebote.

Ähnlich überladen sind die anderen Schuljahre; z. B., um etwas herauszugreifen, ist für das achte Schuljahr in Woche 11—20 (also für 10 Wochen) vorgesehen: 13 Gleichnisse; dabei als Anschlußstoffe: 9 Liederstrophen, 14 Sprüche, die Erklärung des 3. Gebotes, 1. und 2. Bitte (diese mit Erklärung), vom 3. Artikel die Berufung, und als Lesestoff 3 Psalmen und 4 Bibelstellen.

14. **Heinrich Wendel**, Schulrat, u. **Johannes Wendel**, Pastor, Evangelisches Religionsbuch für Schulen, enthaltend Bibelkunde, Biblische Geschichten, Kirchengeschichte, Katechismus, Bibelsprüche, Kirchenjahr und Gottesdienstordnung, Kirchenlieder und Psalmen. Mit 3 Bibelkarten und 9 Abbildungen. Allgemeine Ausgabe C. 290. Aufl. 352 S. Breslau 1903, C. Dülfer. 80 Pf.

Nebst Sonderabdrücken: 1. Kleine Bibelkunde. 16 S. 10 Pf. — 2. Bilder aus der Kirchengeschichte. 46 S. 20 Pf. — 3. Memorierstoff: Allgemeine

Digitized by Google

Ausgabe. 72 S. 25 Pf. — 4. Memorierstoff: Für Brandenburg. 72 S. 25 Pf. — 5. Memorierstoff: Für Schlesien. 72 S. 25 Pf.

Den Inhalt des Buches gibt der Titel an. Es unterscheidet sich wenig von ähnlichen Büchern, die den Inspirationsglauben vertreten. Befremdlich ist die hohe Auflagenzahl; seit Februar 1898 sind 49 Auflagen erschienen.

15. **F. Grundig,** Einheitliches Religionsbuch für evangelische Schulen. 336 S. Leipzig 1903, J. Klinkhardt. Geb. 1,50 M.

Der Inhalt erstreckt sich auf biblische Geschichte, Kirchengeschichte, Katechismus und Kirchenlied, und unterscheidet sich somit wenig von dem ähnlicher Bücher. Der Standpunkt ist der des Inspirationsglaubens (S. 2); Jonas hat drei Tage im Fischbauch gesessen (S. 73), und eine der Aufgaben der Propheten ist das Wahrsagen gewesen (S. 71, Anm.). Wie paßt aber dazu, daß der Verfasser „alles ferngehalten hat, was die Schamhaftigkeit irgendwie verletzen oder die Phantasie auf Irrwege leiten könnte"? Sind diese Dinge denn nicht von „frommen Männern niedergeschrieben, die vom heiligen Geist erleuchtet wurden"? Oder soll sich dieses Fernhalten nur auf die nachbiblischen Zeiten beziehen?

16. Dr. **Hermann Meltzer,** Realgymnasialoberlehrer in Zwickau, Zum evangelischen Religionsunterricht. 1. Heft des Verzeichnisses empfehlenswerter Bücher für Lehrer und Lehrerinnen zur Vorbereitung und Weiterbildung. (Schriften der Pädagogischen Gesellschaft. 40 S. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 75 Pf.

Das Heftchen enthält Mitteilungen über die „Pädagogische Gesellschaft" und gibt dann in systematischer Ordnung eine Reihe von Werken an, die von Bedeutung für den Religionslehrer sind. Erfreulich ist es, daß bei der Auswahl „Ernst gemacht wird mit den von keinem kirchlichen Dogma gebundenen Grundsätzen wissenschaftlicher Forschung". Das Heft kann durchaus empfohlen werden.

17. **W. C. Bach,** Hülfsbuch zur Behandlung des Gedächtnisstoffes für den Religionsunterricht in den evangelischen Schulen der Provinz Westfalen. 92 S. Gütersloh 1903, C. Bertelsmann. 1,50 M.

Es werden gegeben Sprüche nach der Reihenfolge der biblischen Bücher, Sprüche nach dem Alphabet, der Kleine Katechismus, Psalmen mit Behandlungsstoffen, Kirchenlieder, Gebete und Verzeichnis der neuen Perikopen nach dem Kirchenjahr. Auch hier muß man staunen über die Fülle von Memorierstoff; so müssen z. B. die Kinder in den ersten sechs Schuljahren 145 Gesangbuchstrophen lernen! Beim „Behandlungsstoff" werden verwandte Stoffe herangezogen, sowie Angaben gemacht über Inhalt und Verfasser. Was soll es aber bedeuten, wenn z. B. als „Biblische Grundlage" von Psalm 23 1. Petri 5, 7 angegeben wird? (S. 63). Neue Gesichtspunkte treten nicht hervor.

## II. Zur Glaubens- und Sittenlehre und zur Katechismuserklärung.

18. **Pfeifer,** Rektor zu Weißenfels, Lernstoff des evangelisch-lutherischen Religionsunterrichtes in lehrplanmäßiger Anordnung für Lehrer und Schüler. 2. Ausgabe. 57 S. Halle 1903, H. Schroedel. 80 Pf.

Das Buch bezweckt, daß die Kinder die Bibelsprüche in der Bibel selbst aufschlagen und lernen, daß die Kirchenlieder aus dem Provinzialgesangbuche selbst gelernt werden, und daß der religiöse Gehalt des deutschen Schrifttums, der im Lesebuch vorhanden ist, der religiösen Er-

Digitized by Google

ziehung dienstbar gemacht wird. Der Verfasser wehrt sich gegen den Vorwurf der Überbürdung; allein wenn das Buch als „tägliches Aufgabebuch" dienen soll und wenn für den Katechismusunterricht nicht weniger als 142 Sprüche und Spruchreihen gelernt werden sollen, so ist das eben Überbürdung, auch wenn der Lernstoff vorgeschrieben ist. Das Bedenken bei solchen Spruchsammlungen ist, daß die Kinder so die Bibel nur ansehen lernen als Kompendium von Belegstellen für Glaubenssätze, und daß sie sie später mit diesen Glaubenssätzen über Bord werfen, statt daß sie sie schätzen und würdigen lernen als Urkunde der geschichtlichen Entwicklung des Urchristentums. Der Standpunkt des Buches ist der lutherisch-konfessionelle.

19. **F. W. Dörpfeld**, Enchiridion der biblischen Geschichte. 21. Auflage. Neubearbeitung zu den „Geschichten aus der Heilsgeschichte". 64 S. Gütersloh 1903, C. Bertelsmann. Kart. 35 Pf.

Das Heft enthält eine unter Teilüberschriften gegliederte Inhaltsangabe der biblischen Geschichten in Frageform. Der Standpunkt ist, wie schon aus dem Nebentitel hervorgeht, der christlich-dogmatische.

20. **G. Tschirn**, Die ewige Verdammnis! Streitschrift wider den kirchlichen Jenseitsglauben. 55 S. Bamberg 1902, Handelsdruckerei. 1 M.

Nach S. 27 faßte die „Königsberger Allgemeine Zeitung" den Inhalt eines sich ungefähr mit dem dieser Broschüre deckenden Vortrages dahin zusammen: „Verfasser erachtete den Glauben an die ewigen Höllenstrafen als unvereinbar mit den Gesetzen der Vernunft und auch mit den Forderungen einer höheren Moral und knüpfte daran seine Hoffnungen an eine Befreiung der Menschheit von diesen Lehren." Diesen Sätzen wird man durchaus zustimmen müssen, und bei der Lektüre des Berichtes über die öffentliche Diskussion zwischen dem General-Superintendenten Dr. Braun und dem Verfasser der Broschüre wird man nicht sagen können, daß die Rede des Vertreters der Kirche überzeugend gewirkt hat. Der Streit über den kirchlichen Jenseitsglauben wird aber unmerklich weiter gespielt auf das Gebiet des Jenseitsglaubens überhaupt. Bei den Bemühungen, diesen Glauben als der Religion wesentlich hinzustellen, wie sie in jener Diskussion hervortraten, hätte der Verfasser noch schärfer hervorheben können, daß die Vorstellungen des Jenseits rein dem Gebiete des transzendenten Glaubens angehören, der stets von dem transzendentalen Wissen kontrolliert werden muß, mithin steter Veränderung unterworfen ist; auch dieser Glaube an ein Jenseits ist entstanden (vgl. Runze, Die Psychologie des Unsterblichkeitsglaubens und der Unsterblichkeitsleugnung; Berlin 1894), und es wird auch von ihm gelten, was Mephisto sagt: „... Denn alles, was entsteht, ist wert, daß es zugrunde geht."

21. **H. Bohnenkamp**, Rektor, Der kleine Katechismus Dr. Martin Luthers als kurze Zusammenfassung der Heilslehre für den Schulunterricht, entwickelnd bearbeitet. 141 S. Minden 1903, Mar Volkening. 1,80 M.

Das Buch unterscheidet sich wenig von anderen konfessionell-lutherischen Auslegungen, trotzdem der Verfasser Gewicht darauf legt, daß er synthetisch verfährt und das „Warum und wie?" in einer besonderen Abhandlung begründet. Er erklärt den Katechismus als einen kurzen Auszug aus der Heiligen Schrift (S. 18) und meint: „Was im Katechismus steht, muß jeder Christ, selbst der einfältigste, wissen zu seiner Seligkeit."

Digitized by Google

22. **Max Eichholz,** Rektor in Drossen, Schulgemäße Behandlung der ersten drei Hauptstücke des Lutherischen Katechismus. In einzelnen Lektionen nach synthetischer Methode und den formalen Stufen ausgeführt. I. Teil: Das erste Hauptstück. 138 S. 1,50 M. — II. Teil: Das zweite und dritte Hauptstück. 178 S. 1,80 M. Potsdam 1903, A. Stein.

Das Buch verrät den geschickten Schulmann, und manches Einzelne aus ihm ist zu gebrauchen. Doch krankt es auch an dem unüberbrückbaren Gegensatz zwischen konfessionellem Wunderglauben und moderner Religiosität. Sehr richtig wird gesagt II., S. II: „Der erziehende Religionsunterricht fordert kräftigen und Interesse erweckenden Anschauungsstoff, Verknüpfung desselben mit gleichartigen Vorstellungskreisen aller Unterrichtsgegenstände, psychologische Durcharbeitung und Zurückführung der neu erworbenen Vorstellungskreise auf das praktische Leben." Allein wie ist die Lehre von der Gottheit Christi, die Geschichte von der Auferweckung des bereits stinkenden Lazarus (II., 28) oder die Geschichte von der Sturmstillung mit den Vorstellungskreisen anderer Unterrichtsgegenstände oder dem praktischen Leben zu vereinigen? Manche Wunderlichkeiten laufen mit unter; z. B. Glaube ist Fürwahrhalten (die Beweise für das Dasein Amerikas sind auf das Dasein Gottes zu übertragen; II., 2); „keusch leben" heißt „reines Herzens sein" (entwickelt an dem Gleichnis vom Pharisäer und Zöllner; I., 72); „züchtig" ist gleich „gehorsam" (I., 74).

Durchaus Zustimmung verdient der Satz des Verfassers, daß „dem Interesse das übliche Revisionsverfahren schadet, welches zur Abhaltung der Osterrevision alle im Schuljahre behandelten Stoffe bis zum Ende desselben präsent zu sehen wünscht. Welche Unsummen von Memorierarbeit und welches Einbläuen desselben Stoffes steckt hinter dieser Forderung!" (I., S. II).

23. **E. Bauch** u. **V. Bury,** D. Martin Luthers Kleiner Katechismus für Schule, Kirche und Haus erklärt. 152 S. Breslau 1903, Ferd. Hirt. Geb. 75 Pf.

Generalsuperintendent D. Doeblin, der ein Vorwort vorausschickt, urteilt, daß die Eigenart des Buches darin „besteht, daß es dem Doppelzwecke dienen soll, einerseits ein Lehrmittel für den Schul- und Konfirmandenunterricht zu bieten, andererseits aber zugleich auch ein Berater der erwachsenen Jugend auf dem Lebensweg zu werden und die Eltern zur Unterweisung ihrer Kinder im Katechismus geschickt zu machen", und daß die Verbindung beider Zwecke „im wesentlichen den Herausgebern gelungen ist" (S. 3 f.). Im Gegensatze dazu finde ich nichts, was das Buch von anderen derartigen Büchern unterscheidet; es fordert „den Glauben" als alleinigen Weg zur „Seligkeit" (S. 16), lehrt die Strafe des Sünders im Jenseits, „wie das Gleichnis von dem reichen Manne zeigt" (S. 64), und meint, „weil Marie den Heiland vom heiligen Geist empfing, darum wurde er ohne Sünde geboren" (S. 82).

Ich fürchte, die Jugend wird sich freuen, einem solchen Unterrichte entronnen zu sein, und wird sich kaum mit solcher Katechismusauslegung weiter befassen, und die Zahl der Eltern, die durch das Buch geschickt zur Katechismusunterweisung ihrer Kinder werden, wird auch nicht größer werden.

24. **B. Maaß,** weil. Regierungs- u. Schulrat, Auslegung des kleinen Katechismus Luthers für Volksschulen und Präparandenanstalten. Vierte Auflage, bearbeitet von R. Wulff, Seminardirektor. 192 S. Breslau 1903, Ferd. Hirt. Geb. 2,50 M.

Der Standpunkt des Buches erhellt aus folgenden, aufs Geratewohl herausgegriffenen Stellen: „Zweck der Auslegung war Einführung in

Digitized by Google

ein anschauliches, klares, auf dem Standpunkte der Kirchenlehre stehendes, gläubiges Verständnis der Katechismuswahrheiten" (S. III); „für die Qualen der Verdammten gibt es keine Linderung. Sie dauern ewig" (S. 16). Es ist der Standpunkt des starren Konfessionalismus, der, trotzdem er theoretisch längst aufgelöst ist, doch in solchen Katechismusauslegungen noch immer sein Wesen treibt, zum Schaden des religiösen Lebens. Mehr noch als im Religionsunterricht der Volksschulen rächt es sich im Seminar und in den Präparandenanstalten, wenn gefordert wird, zu glauben, was nicht gedacht werden kann, statt zu glauben, was dem Gemüte und dem Willen entspricht und dem Denken nicht widerspricht.

25. **Johannes Kolbe**, Pastor u. Kreisschulinspektor, Der kleine Katechismus D. Martin Luthers in ausgeführten Katechesen für die Lehrer in der Oberklasse der Volksschule und im Konfirmandenunterricht nach den neueren Grundsätzen der Methodik bearbeitet. Fünfte, verbesserte Auflage. 299 S. Breslau 1903, E. Dülfer. 3,50 M.

— — Hand- und Spruchbuch zum kleinen Katechismus D. Martin Luthers. Im Anschluß an die von demselben Verfasser bearbeiteten Katechesen zum Gebrauch der Schüler. — Ausgabe A. Mit ausgedruckten Sprüchen und Liederanhang. 10. Aufl. 91 S. 50 Pf. — Ausgabe B. Mit ausgedruckten Sprüchen, ohne Liederanhang. 11. Aufl. 80 S. 40 Pf. — Ausgabe C. Mit Spruchanfängen, ohne Liederanhang. 9. Aufl. 80 S. 40 Pf. Breslau 1904, E. Dülfer.

„Die Katechesen sind nach den ‚neueren Grundsätzen der Methodik' bearbeitet. Vielleicht wäre es richtiger, zu sagen: nach alten, bewährten, lange außer Kurs gesetzten, neuerdings wieder zu Ehren kommenden Grundsätzen", sagt der Verfasser S. V. Ich gebe ihm recht; denn von neueren Grundsätzen und neuen Gedanken scheint wenig in dem Buche vorhanden zu sein. Der Verfasser hat offenbar Bedenken, ob das Verhältnis wohl das richtige ist beim Katechismusunterricht in Schule und Kirche und kommt auch zu dem „Schiedlich-friedlich" (S. XV), aber er meint damit nicht, daß die Schule der Kirche dieses Unterrichtsgebiet, das sie doch gar nichts angeht, überlassen soll, sondern er würde es „als einen ungeheuren Rückschritt" betrachten, wenn es so käme. Warum, sagt er freilich nicht. Er denkt sich vielmehr das „Schiedlich-friedlich" so, „daß in der Schule der Katechismus nach den Katechesen behandelt und so dem Pastor die Möglichkeit gegeben wird, in kürzester Zeit den Katechismusabschnitt, der gerade an der Reihe ist, zu wiederholen und sich die Überzeugung zu verschaffen, daß er mit gutem Gewissen von nochmaliger Behandlung des Katechismus absehen kann" (S. XV). So rückständig dieser Gedanke ist, so neu ist freilich die Stütze für die Forderung der Anschaulichkeit des Unterrichts, die allerdings nur als eine nebensächliche erwähnt wird, aber doch hervorgehoben werden mag: „Wenn man so darauf ausgeht, den Unterricht anschaulich zu erteilen, dann wird auch zugleich die Forderung erfüllt, welche Se. Majestät der Kaiser in der ‚Kabinettsorder vom 1. Mai 1889 an das Staatsministerium' stellt" — folgt der Beweis (S. IX).

Es bedarf nicht der besonderen Betonung, daß der Verfasser ganz auf kirchlich-konfessionellem Boden steht. Den Geist des Buches mögen einige Beispiele illustrieren. S. 30 wird das 3. Gebot erläutert: „(Viele zeigen ihre Verachtung der Predigt und seines Wortes) dadurch, daß sie die Liturgie versäumen, gar nicht in die Kirche kommen, in der Kirche stören und das Wort Gottes nicht auf sich einwirken lassen"; S. 9 wird als Grund für das „über alle Dinge fürchten" hingestellt: weil Gott

Digitized by Google

zu strafen droht, was begründet wird mit Matth. 10, 28 ... „fürchtet euch aber vielmehr vor dem, der Leib und Seele verderben mag in die Hölle"; und endlich wird S. VI als der hauptsächlichste Grund für die Notwendigkeit eines Spruchbuches betont: „es ist darum wertvoll, weil die Kinder es mit auf das Feld hinausnehmen können, wodurch auch den vielen in ländlichen Schulen befindlichen Hütekindern die Möglichkeit gegeben ist, die Sprüche zu lernen, wenn sie wollen". Damit ist eigentlich die Nutzlosigkeit dieser Bücher erwiesen, wenn man auch ganz von der Frage absehen will, ob nicht durch sie die Bibel hinabgedrückt wird zu einem Kompendium von Beweisstellen für den Katechismus; denn ein normaler Hütejunge weiß andere Dinge zu tun, als Sprüche zu lernen, und wird sich sicherlich nicht mit der Hölle beschäftigen wollen (vgl. oben), wenn ihn die Sonne bescheint und die Vögel singen.

### III. Zur biblischen Geschichte.

26. **Robert Wernecke,** Der biblische Geschichtsunterricht in der Volksschule. 3. Band: Oberstufe. Bearbeitet von Richard Wiener. 2. Teil: Das Neue Testament. 224 S. Delitzsch 1903, Reinhold Pabst. 2 M.

Dem Verfasser „kommt es darauf an, ein möglichst klares, einheitliches Bild des Lebens und Wirkens unseres Heilandes zu geben". Der Standpunkt ist der wundergläubige; alle vier Evangelien werden zu dem „einheitlichen" Bilde herangezogen.

27. **Karl L. Leimbach,** Provinzialschulrat, Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht in den höheren Lehranstalten. 1. Vorstufe. Biblische Geschichten des Alten und Neuen Testaments (mit einer Karte von Palästina). 164 S. Hannover 1904, C. Meyer. 1 M.

— — 2. II. Teil: Oberstufe. 3. Aufl. 211 S. Ebenda 1902, 1,80 M.

Den biblischen Geschichten, die sich eng an die Bibelsprache anlehnen, sind Bibelsprüche, Liederstrophen und Katechismusstücke beigefügt. Der „II. Teil, Oberstufe" enthält Charakterbilder neutestamentlicher Personen, Kirchengeschichte, Glaubens- und Sittenlehre, die allgemeinen Bekenntnisse der Kirche, die Augsburgische Konfession und die wichtigsten Unterscheidungslehren. Der Standpunkt ist der des Offenbarungsglaubens.

28. Dr. **L. H. Fischer** u. D. **Scholz,** Biblisches Geschichtsbuch, bearbeitet und mit einem Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht versehen. Ausgabe für Volksschulen. 9. Aufl. 327 S. Berlin 1903, Walter Prausnitz. 1 M.

„In den biblischen Geschichten des Alten Testaments sollen die großen Gestalten der Gottesmänner in den Vordergrund treten, die zur Leitung des Volkes Israel berufen waren. Im Neuen Testament ist der Weg beschritten, statt einer freien Zusammenstellung sachlich zusammengehörender Stoffe die Wirksamkeit Jesu in geordneter Reihenfolge nach ihrem ungefähren zeitlichen Verlauf und ihrem ursächlichen Zusammenhang zu geben" (Vorwort, S. III/IV). Das letztere ist doch tatsächlich unmöglich; und in bezug auf das Alte Testament ist festzustellen, daß nahezu ein Drittel der Geschichten der Patriarchenzeit angehören, während von den Propheten nur Jesaja und Jeremias, abgesehen von Elias und Elisa, vorkommen. Das Hilfsbuch enthält eine Geographie des Heiligen Landes, einen Abschnitt zur Kirchengeschichte (in welchem aus der nachreformatorischen Zeit nur Gerhardt, Gellert, Spener, Francke und Zinzendorf genannt werden als bedeutende Gottesmänner), ein Verzeichnis der Perikopen, den Katechismus, Bibelsprüche, 52 Kirchenlieder und Gebete.

Digitized by Google

29. Dr. **A. Reukauf**, Präparationen für den evangelischen Religionsunterricht in den Unterklassen der Volksschule. III. Band des Gesamtwerks, enthaltend Jesusgeschichten, bearbeitet von J. Hofmann, Rektor; und Erzvätergeschichten, bearbeitet von W. Bittorf, Seminaroberlehrer. 183 S. Leipzig 1903, E. Wunderlich. 2 M.

Auch ohne daß man mit den Verfassern auf demselben theologischen wie pädagogischen Standpunkte steht, muß man doch die tüchtige Arbeit in diesem Werke anerkennen; jedenfalls gibt es manche Anregung und darf von niemandem unbeachtet bleiben, der sich mit der Methodik des Religionsunterrichts befaßt. Der vorliegende III. Band gibt im Vorwort einen Überblick über die Anlage des ganzen Werkes und rechtfertigt in längeren Ausführungen, weshalb ausführliche Präparationen gegeben sind. Der Text gibt die Jesusgeschichten und Erzvätergeschichten für die beiden ersten Schuljahre, nebst ausführlicher Behandlung. Die Geschichten sind nach folgenden Grundsätzen erzählt: Auflösung schwieriger, unkindlicher Satzverbindungen, Vertauschung schwerverständlicher Ausdrücke mit leichteren, Weglassung unwesentlicher Ausdrücke und Erweiterung durch anschauliche Berücksichtigung der inneren, geistigen Verbindung. Die einzelnen Präparationen führen den Wechsel von einfach erzählender Darbietung und entwickelnd darstellendem Unterricht vor (S. X f.).

30. **W. Markwort**, Biblische Geschichten für Stadt- und Landschulen. Zweite, gänzlich umgearbeitete Auflage. Mit 56 biblischen Bildern und 2 Karten. 220 S. Braunschweig 1903, H. Wollermann. Geb. 1 M.

Das Buch gibt 76 Geschichten Alten Testaments und 90 Geschichten Neuen Testaments nebst einem Anhange, enthaltend die fünf Hauptstücke, Gesänge und eine Zeittafel zur biblischen Geschichte. Jede Geschichte ist in Abschnitte zerlegt, die wieder mit Überschriften versehen sind. Die Kinder sollen zu einer „Erkenntnis der Geschichte des Reiches Gottes" geführt werden und aus den Geschichten aus dem Leben Jesu ein „lebendiges, einheitliches Lebensbild Christi gewinnen, wie wir es aus den vier Evangelien entnehmen sollen" (Vorwort).

31. **Ferdinand Fiedler**, Biblisches Historienbuch für Bürger- und Landschulen, worin Einhundert und sieben und achtzig biblische Geschichten erzählt und nach dem Kirchenjahr geordnet. Ausgabe A. Nach neuer Rechtschreibung. 73. Aufl. 197 S. Leipzig 1903, Dürrsche Buchhandlung. Geb. 70 Pf.

Die Geschichten Alten Testaments sind der Zeit von Pfingsten bis zum 1. Advent, die des Neuen Testaments der festlichen Hälfte des Kirchenjahres zugewiesen. Was soll unsere Jugend aber mit Geschichten wie die von den drei Männern im Feuerofen, von Nebukadnezars Demütigung und vom Götzen Bel zu Babel machen?!

32. **Karl Voelker**, Rektor u. **H. L. Strack**, Professor, Biblische Geschichten für die ersten fünf Schuljahre. (Vorstufe zum „Biblischen Lesebuch für evangelische Schulen".) 3. Aufl. Mit 2 Karten. Ausgabe A. Für Volksschulen. 128 S. Leipzig 1903, Th. Hofmann. Geb. 75 Pf.

Das Vorwort sagt über die Anlage des Buches: „Der Bibeltext ist durch Hauptüberschriften in seine natürlichen Gruppen zerlegt; die einzelnen Geschichten sind im Anschluß an den Wortlaut der Heiligen Schrift, doch in leicht verständlicher Form und in knapper, aber anschaulicher Fassung dargeboten. Die Gliederung in kleine (numerierte) Abschnitte wird dazu beitragen, das Verständnis und die mündliche

Digitized by Google

Wiedergabe der Geschichten zu erleichtern. Die notwendigen Wort- und Sacherklärungen stehen eingeklammert im Texte; alle anderen Erläuterungsstoffe (Teilüberschriften, Bibelsprüche usw.) sind, damit der Lehrer in der Wahl nicht sich eingeengt fühle, auf Veranlassung des mitunterzeichneten D. H. Strack in das Inhaltsverzeichnis eingearbeitet.

Die Seitenüberschriften sollen auf den Gebrauch der Bibel vorbereiten; demselben Zweck dient das Verzeichnis der biblischen Bücher (S. XVI). Über die geforderte Zahl der Gebete sind wir hinausgegangen, um das Anknüpfen des ersten Unterrichts in der biblischen Geschichte an die im Elternhause gelernten Gebete zu erleichtern."

Glauben aber die Verfasser, daß das Kind sich etwas denkt bei folgenden Gebeten?: „Viel Böses seh' ich als ein Kind, und Böses lernet man geschwind" usw. „Ach, lieber Gott, ich bitte dich: ein frommes Kind laß werden mich. Sollt' aber dies nicht werden, so nimm mich lieber von der Erden ..."

33. **Hermann Marx**, Prof., Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten. I. Teil: Stufe der biblischen Geschichte. Sexta bis Quarta. Mit 10 Originalzeichnungen von Prof. Wilhelm Steinhausen, 6 kulturgeschichtlichen Abbildungen und 5 Karten. 219 S. Frankfurt a. M. 1904, Kesselringsche Hofbuchh. Geb. 2 M.

Das gut ausgestattete Buch enthält für zwei Schuljahre (VI. und V.) die ungeheure Zahl von 116 Geschichten nebst dem an diese anzuschließenden Memorierstoff, ferner den Stoff der VI. (Repetition der alttestamentlichen Geschichten und 1. Artikel, Repetition der neutestamentlichen Geschichten und 2. Artikel, Abschnitte aus der Apostelgeschichte und 3. Artikel). Der Zweck ist, den Quartanern eine erstmalige zusammenhängende Übersicht über die Geschichte von der Entstehung des Volkes Israel bis zur Ausbreitung des Christentums über die Grenzen Palästinas und bis zu dem Anfange des Heidenchristentums zu geben. „Und zugleich ergibt sich ihnen aus der Fülle der Tatsachen dieser Geschichten die Grundlage des Glaubensbekenntnisses der evangelischen Kirche" (S. IV/V). Der Standpunkt ist, wie schon hieraus entnommen werden kann, der konfessionell-bibelgläubige („... [Beim Pfingstfest] erscheint die allen verständliche Ursprache der Menschheit im Zungenreden wieder hergestellt"; S. 179).

Ob die Bilder von Prof. Wilhelm Steinhausen eine so „tiefe und ernste Schönheit" zeigen, daß „sie Augen und Herzen unserer Jugend öffnen helfen können für die Hoheit der Heiligen Schrift", ist reine Geschmackssache.

34. **A. Neukauf** u. **E. Heyn**, Evangelisches Religionsbuch. I. Teil: Biblische Geschichten für die Mittelstufe gegliederter Schulen. Mit einer Karte von Palästina. 110 S. 40 Pf. — II. Teil: Lesebuch aus dem Alten Testament für die Oberstufe gegliederter Schulen. 95 S. 40 Pf. — III. Teil: Lesebuch aus dem Neuen Testament für die Oberstufe gegliederter Schulen. 138 S. 60 Pf. Leipzig 1903, E. Wunderlich.

Die biblischen Geschichten geben nur das Wesentliche, unter Beifügung von Dispositionen. Die anderen beiden Teile bieten eine Geschichte des Alten und Neuen Bundes, letztere unter der Voraussetzung, daß ein Leben Jesu herzustellen möglich ist. Stimmt man dem zu und teilt man den dogmatischen Standpunkt der Verfasser, so muß man auch auf diesen Teil die Anerkennung erstrecken, die den beiden ersten durchaus gebührt.

Digitized by Google

35. Dr. **Richard Staude**, Der biblische Geschichtsunterricht der Unterstufe. Geschichten von Jesus. Geschichten von Abraham. Jakob und Joseph. Erstes Ergänzungsheft zu des Verfassers „Präparationen zu den biblischen Geschichten des Alten und Neuen Testaments". 151 S. Dresden 1903, Bleyl & Kaemmerer. 2 M.

Das Buch zeigt den Meister der Methode auf jeder Seite, und jeder Religionslehrer wird reiche Anregung und vortreffliche Hilfe darin finden. Doch habe ich auch manche Bedenken, die sich zum Teil gegen die Auswahl richten: Der Kindermord zu Bethlehem und vollends die Geschichte von Isaaks Opferung sind doch wirklich nicht dazu geeignet, die Kinder „zu dem Gesamteindruck zu führen: Das war eine schöne Geschichte!" (S. VIII). Ferner: der Not des Religionsunterrichts kommt man auch auf dem Wege des Verfassers nicht bei. Es kommt viel weniger darauf an, „die Schätze der Bibel" (nota bene in des Verfassers Sinne) zu heben, als den Religionsunterricht mit dem modernen Denken und Fühlen in Zusammenklang zu bringen. Man könnte sich ja schließlich auch auf dieser Stufe die Wundergeschichten gefallen lassen, wenn man sie als Märchen behandelte, aber man verlangt Glauben an die Wirklichkeit der Geschichten, und dieser Standpunkt wird auch später nicht verändert auf der Oberstufe, wo in allen anderen Unterrichtsgebieten das Denken an das Gesetz von Ursache und Wirkung gewöhnt wird.

36. **K. Ilzhöfer**, Oberlehrer, Methodisches Handbuch der biblischen Geschichte mit Vorerzählungen, Dispositionen, Erläuterungen, Lehrinhalt-Angaben, nebst mehreren Tabellen und Karten für Lehrer und Lehrseminaristen. Vierte, verbess. Auflage. I. Teil. Altes Testament. 366 S. Stuttgart 1903, A. Bonz & Co. 3,60 M.

„Das Buch will in erster Linie dem Lehrer an Volks-, Mittel- und Bürgerschulen bei der Vorbereitung auf seinen biblischen Geschichtsunterricht Handreichung tun" (S. III). Die Anlage ist aus dem Titel ersichtlich. Der Verfasser urteilt von ihr, daß sie es dem Lehrer leicht mache, „die einzelnen biblischen Geschichten, wenn er will, nach den neueren Unterrichtsstufen zu behandeln" (S. V). Der Standpunkt ist der des Inspirationsglaubens; z. B. „Gott allein hat das Geheimnis (woher wir kommen und wohin wir gehen) geoffenbart in seinem Wort, nämlich in der Heiligen Schrift" (S. 9). Das geht so weit, daß die Annahme vertreten wird: „Hiob ... war eine wirklich geschichtliche Person. Wahrscheinlich hat Moses die Geschichte Hiobs auf seinen Wanderungen in der Wüste gehört, vielleicht auch aufgezeichnet" (S. 324 f.).

37. **Otto Zuck**, Hauptlehrer, Der gesamte Religionsunterricht auf der Unterstufe. 3. Auflage. 151 S. Dresden 1903, G. Kühtmann. 2 M.

Die Geschichten werden behandelt nach der Disposition: Vorbereitung, Darbietung, Vertiefung, Verwertung. Manches erscheint verfrüht; z. B. „Gott ist allweise" (S. 5). Der Standpunkt ist der buchstabengläubige: Der Verfasser glaubt an die Engel (S. 3) und an die Auferweckung des Jünglings von Nain (S. 60), und „die Schlange konnte sprechen" (S. 11).

38. **G. Weimar**, Prof., Alttestamentliches Lesebuch für Schule und Haus. 212 S. Göttingen 1903, Vandenhoeck & Ruprecht. Geb. 1,10 M.

Das Buch will die „Mitte halten zwischen Vollbibel und biblischer Geschichte", oder besser, zwischen der dem Verfasser noch zu „dickleibigen" Schulbibel und der biblischen Geschichte. Es will ferner „das religiös, ethisch, geschichtlich usw. in besonderem Grade Belangreiche und Interessante in einer inhaltlich möglichst vollständigen, formell möglichst zu-

Digitized by Google

sammengedrängten Gestalt darbieten, um zur Lektüre der Vollbibel anzuleiten und anzureizen" (S. III). Diese Auswahl ist indes m. E. verunglückt. Niemand wird wohl Geschichten wie die vom schwimmenden Eisen (2. Kön. 6) und der feurigen Maurer besonders interessant finden, und durch eine trockene Darstellung des nachprophetischen Gottesdienstes in Israel wird wohl kaum jemand zur Lektüre der Vollbibel angeregt. Die Sprache soll nicht modernisiert werden — allein der Verfasser bringt doch vieles Eigene hinein. Der Schulbibel wird das Buch keine Konkurrenz machen.

39. **H. Reling,** Vorbereitung zu den biblischen Geschichten. 2. Aufl., nach den Lehrplänen vom 1. Juli 1901 ergänzt und erweitert. 465 S. Gotha, E. F. Thienemann. Geb. 4,80 M.

Wie die erste Auflage, ist auch diese gut ausgestattet. Die Zahl der alttestamentlichen Geschichten ist auf 70, die der neutestamentlichen auf 88 gestiegen; dazu wird im Anfang 1. eine Übersicht über die biblischen Geschichten und im Anhang 2. eine Inhaltsangabe der Apostelgeschichte gegeben. Die Anordnung ist die alte: a) Gliederung, b) Zur Vorbereitung und Erklärung, c) Zur Vertiefung und Anwendung. Auch der Standpunkt ist derselbe geblieben: Wunderglaube und Konfessionalismus! Die bibelkundlichen Notizen sind wertlwos; z. B. sind „die Propheten Verkündiger der Zukunft" (S. 184) und werden Matthäus, Markus und Lukas als Verfasser der synoptischen Evangelien angegeben (S. 403).

40. **R. Graßmann,** Biblische Geschichten für Stadtschulen. 15. Auflage. 262 S. Stettin 1903, R. Graßmann. 1 M.
— — Biblische Geschichten für Landschulen. 249 S. Ebenda. 75 Pf.

Beide Bücher unterscheiden sich wenig; das erstere bietet etwas mehr Stoff. Die Geschichten werden in Anlehnung an den Text nach der Reihenfolge der Bücher im Kanon gegeben. Der Geschichte Jesu ist das Evangelium nach Johannes zugrunde gelegt. Der dogmatische Gesichtspunkt kommt selbst in der geschichtlichen Darstellung zur Geltung; denn die letzten Tage des Lebens Jesu werden charakterisiert nach dogmatischen Locis: auf den Tag der hohenpriesterlichen Salbung folgen die Tage des königlichen Einzugs und der Prophetie.

41. **S. Müller,** Ein Buch für unsere Kinder. Biblische und Nachbiblische Geschichten zum Unterricht der israelitischen Jugend. 3. Aufl. 307 S. Stuttgart 1903, J. B. Metzler. Geb. 1,90 M.

Ein vom jüdisch-dogmatischen Standpunkte aus verfaßtes Buch, das an allen Ergebnissen der biblischen Forschung schweigend vorübergeht.

42. Dr. **L. H. Fischer** u. Prof. D. **Scholz,** Siebenundzwanzig biblische Geschichten für die beiden ersten Schuljahre in freier, dem kindlichen Verständnis angepaßter Bearbeitung. (1. Heft: vom Methodisches Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht im Anschluß an das Biblische Geschichtsbuch von Fischer und Scholz). 55 S. Berlin 1903, W. Prausnitz. Geb. 60 Pf.

Die Geschichten sind im allgemeinen angemessen erzählt und beim Unterricht wohl zu gebrauchen. Man sieht aber auch an diesem Versuche, wie wenig geeignet die biblischen Geschichten für die beiden ersten Schuljahre sind — vollends, wenn eine solche Fülle von Stoff verarbeitet werden soll! Das erste Schuljahr weist 14 Geschichten (23 engbedruckte Seiten) auf, darunter 5 Wundergeschichten aus dem Neuen Testament.



Digitized by Google

43. **R. C. Gillie**, Die Geschichte von Jesus, dem Kinderfreund. Aus dem Englischen von Luise Oehler. Mit 16 Lichtdruckbildern nach Hofmann und Schram. 200 S. Basel 1903, Missionsbuchhandlung. Geb. 5,20 M.

Das Buch ist eine völlig verfehlte Darstellung des Lebens Jesu. Alles Sagen- und Legendenhafte soll zwar vermieden werden (S. V) — doch werden die Wundergeschichten als Geschichte erzählt. Es klingt fast naiv, wenn der Verfasser meint, er „stelle die Begebenheiten der heiligen Geschichte so dar, daß die Kinder später nichts zu verlernen oder anders zu lernen brauchen". Wie viele halten wohl den Wunderglauben fest?

## IV. Zur Bibelkunde und Bibelerklärung.

44. **Friedrich Delitzsch**, Anmerkungen zu dem Vortrag Babel und Bibel. 78 S. Leipzig 1903, J. C. Hinrichs. 80 Pf.

45. Dr. **Johannes Jeremias**, Moses und Hammurabi. 2. Aufl. 63 S. Leipzig 1903, J. C. Hinrichs. 1 M.

Der Verfasser will nachweisen, daß zwischen der Gesetzessammlung des Hammurabi und dem mosaischen Gesetze wohl viele Berührungen stattfinden, daß dieses aber nicht von jener entlehnt sei. Er meint, daß eine Empfängnis des göttlichen Geistes durch den menschlichen Geist unter den psychologisch erklärbaren Formen der prophetischen Begeisterung in der Gesetzgebung des Sinai wirklich stattgefunden habe; das gehe aus der Unerfindbarkeit des Gesetzesinhaltes hervor; die Offenbarung im Kodex Hammurabi beruhe im letzten Grunde auf Täuschung. „Das Gesetz vom Sinai offenbart einen Geist, der höher ist als alle Vernunft, schon durch die Anfangsworte: Ich bin Jahve, dein Gott" (!!) S. 58.

46. **Hugo Winckler**, Abraham als Babylonier, Joseph als Ägypter. 38 S. Leipzig 1903, J. C. Hinrichs. 70 Pf.

Der Verfasser weist an der Tatsache, daß die Bibel den Repräsentanten der Anfänge Israels aus Babylon kommen und daß sie die Entwicklung zum Volke sich in Ägypten vollziehen läßt, nach, daß die allgemeine Lage des Orients die Vorbedingung war für die Entwicklung des Volkes Israel, daß das Palästina der vorisraelitischen Zeit uns erscheint als ein Land unter Kulturländern, und daß die großen Gestalten der Überlieferung von Israels Vorzeit von dieser selbst gemeint sind, wie ein neu erschlossenes geschichtliches Verständnis sie zeigt: als Mitglieder der Kulturmenschheit ihrer Zeit, nicht als vom Himmel gefallene Meteore (S. 35).

47. **H. V. Hilprecht**, Die Ausgrabungen im Bêl-Tempel zu Nippur. 76 S. Leipzig 1903, J. C. Hinrichs. 2 M.

Das Ergebnis der Ausgrabungen ist nach des Verfassers Meinung (S. 74), „daß der Weg zur Ergründung des großen Geheimnisses, welches das Volk des Alten Bundes gleichsam aus dem historischen Zusammenhange löst und zum Wunder unter den Nationen stempelt, nicht über Babel führt".

48. Dr. **Alfred Jeremias**, Im Kampfe um Babel und Bibel. Ein Wort zur Verständigung und Abwehr. 4. Auflage. 52 S. Leipzig 1903, J. C. Hinrichs. 60 Pf. Vgl. Pädag. Jahresbericht Bd. 55 S. 136.

49. **Ludwig Rosenthal**, Rabbiner, Babel und Bibel oder Babel gegen Bibel? 2. Auflage. 44 S. Berlin 1903, M. Poppelauer. 60 Pf.

Der Verfasser will nachweisen, daß durch die Assyriologie die Bibel weder um ihre Schätzung noch um ihre Glaubwürdigkeit gekommen ist und kommen kann.

Digitized by Google

50. **Otto Schulze**, Praktische Erklärung dreißig ausgewählter Psalmen mit Einschluß der achtzehn für die Volksschule vorgeschriebenen, zum Gebrauch für Lehrer, Seminaristen und Präparanden. 4., durchgesehene Auflage von Dr. Hermann Schulze. 146 S. Breslau 1903, Ferd. Hirt. 2 M.

Die Erklärungen sind gegeben nach dem Schema a) Allgemeine Vorbemerkungen; b) Inhalt und Zweck; c) Erklärung; d) Biblische Geschichte, Katechismus, Kirchenlied. Unter Inhalt und Zweck wird auch öfters eine „biblische Grundlage" aufgeführt, wobei nicht klar zu erkennen ist, was der Verfasser meint, wenn er z. B. als Grundlage für den 32. Psalm, den er für davidisch hält, Sprüche 28, 13 und 1. Joh. 1, 8—9 angibt (S. 45). Die Ergebnisse der biblischen Wissenschaft werden nicht berücksichtigt; vgl. S. 2: „Nach Salomo geriet mit dem ... Verfall des religiösen Lebens auch die Liederdichtung ... in Verfall, bis sie nach einem nochmaligen Aufschwunge in der Zeit unmittelbar vor und nach dem Exil gänzlich verstummte. Weil ihr Quell, die Weissagung, von da ab versiegt war, so mußte sie selber, die sich von ihm nährte, versiegen und hinsterben." Aus diesem Grunde erscheint das Buch nicht für geeignet, dem angezeigten Zwecke zu dienen, und an diesem Urteil ändert auch die Begründung der Veranlassung nichts, die den Verfasser zur Abfassung des Buches brachte: „Die Schule kann der Behandlung der Psalmen um so weniger entbehren, als gerade in den Psalmen das geistige Leben der Gläubigen des Alten Bundes ... am reichsten ... sich entfaltet, so daß sie uns eine unversiegbare Quelle des Trostes ... öffnen" (Vorwort).

51. **Ernst Walther**, Prof. u. Real-Gymn.-Dir. in Potsdam. Bibelwort und Bibelwissenschaft mit besonderer Beziehung auf den evangelischen Religionsunterricht. 108 S. Berlin 1903, E. S. Mittler & Sohn. 1,75 M.

Es ist bezeichnend, daß ein Buch von 108 Seiten geschrieben werden muß, um die Berechtigung der Bibelwissenschaft und ihrer Verwertung im Unterrichte zu erweisen. Daß sie nicht nur berechtigt, sondern unumgänglich notwendig ist, das wird jeder, der mit offenem Auge die Not des Religionsunterrichts verfolgt, unbedingt bejahen. Aber der Gedanke muß konsequent durchgeführt werden, und man muß nicht, wie es in diesem Buche geschieht, auf beiden Seiten hinken. „Das Inspirationsdogma," so heißt es auf S. 20 f., „wie es das 17. Jahrhundert ausgebildet und wie es, mehr oder weniger abgeschwächt, in der praktischen Unterweisung bis in unsere Tage verwertet worden und zu einer Gewissenslnechtung für unzählige evangelische Christen geworden ist", soll zwar „bedingungslos preisgegeben werden", — aber der Verfasser führt es doch in „abgeschwächter Form" wieder ein; denn „obgleich die einzelnen biblischen Schriften ... einer übernatürlichen Entstehung ermangeln, ... bleibt die Bibel Gottes Wort und reinste Norm für unser religiöses Denken und Leben und die sicherste Anweisung zur Erlangung des Heils" (S. 88). Der Verfasser „kann sich die Inspiration heute nur beschränkt denken auf die Dinge des Reiches Gottes, insonderheit auf das, was zur Versöhnung und zum Heile des Menschen gehört, und sie daher nur ganz allgemein bestimmen als den göttlichen Beistand bei Abfassung der Heiligen Schrift zur Verbürgung ihrer Zuverlässigkeit in Sachen der Heilsoffenbarung" (S. 23). „Offenbarung" aber „ist Enthüllung des ewigen Ratschlusses Gottes, die Menschen sich zu versöhnen" (ibid.). Das heißt doch die Bibel beurteilen nicht nach dem Stande der Wissenschaft, sondern nach Glaubenssätzen; wie auch Verfasser etwas



Digitized by Google

dunkel S. 88 sagt: „Der Kanon ist es nicht, welcher einer Schrift kanonischen Wert verleiht; der kanonische Wert der Schriften macht erst die Sammlung zu einer kanonischen in dem Maße, als die darin befindlichen Schriften selber kanonischen Wert haben." Es bleibt wohl nichts anderes übrig, als den Inspirationsbegriff endgültig aufzugeben und die Schrift als rein menschliches Produkt anzusehen; nur so ist es möglich, in religiösen Dingen ebenso wie in allen anderen Gebieten des geistigen Lebens Fortschritte zu machen. Es muß Ernst damit gemacht werden, daß nicht das Wissen nach dem Glauben, sondern der Glaube nach dem Wissen sich richten muß, daß der transzendente Glaube kontrolliert werden muß durch das transzendentale Wissen.

52. **Wilhelm Erbt,** Lic. Dr., Israel und Juda. Bibelkunde zum Alten Testament für Seminare und höhere Lehranstalten. Mit 2 Grundrissen im Text und 1 Karte von Vorderasien. 91 S. Göttingen 1903, Vandenhoeck & Ruprecht. 1,20 M.

Das Buch ist durchaus brauchbar; nur vermisse ich in der Darstellung der Prophetie die Entstehung des Deuteronomiums und eine Würdigung seiner Bedeutung.

53. **Karl Gebler,** Bibelkunde. Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht nach den preußischen Lehrplänen für Lehrerseminare vom 1. Juli 1901. 304 S. Breslau 1904, Ferd. Hirt. 3,50 M.

Das Buch enthält viel Wertvolles, ist aber für den Unterricht kaum zu gebrauchen, weil allenthalben störend der dogmatische Standpunkt des Verfassers hervortritt; z. B.: „Der herrschende Zustand (der Propheten) ist doch die harmonische und dauernde Vereinigung des göttlichen und menschlichen Geistes (Inspiration)" (S. 120). „Völlig verkehrt wäre es, wenn man ... einen Christus der Geschichte und einen Christus der Evangelien unterscheiden wollte. Wenn sich auch an einigen Stellen die umgestaltende Wirkung der Überlieferung zeigt, so ist doch zweifellos das Gesamtbild von der geschichtlichen Treue der ältesten Christenheit getragen. Vor allem aber widerstrebt die einzigartige Verbindung von zeitgeschichtlichem und ewigem Geist in der Person des Herrn einer Übertragung in die moderne Anschauungsweise, bei welcher nichts mehr unbegreiflich bleibt. Wie vormals nur Gläubige die Auferstehung des Herrn erlebt haben, so erscheint auch heute die volle Klarheit des Herrn nur dem Glauben" (S. 172).

54. Dr. **Georg Witzmann,** Oberlehrer in Coburg, Die unterrichtliche Behandlung der Gleichnisse Jesu. Ein Beitrag zur Reform des Religionsunterrichts. Mit einem Anhang, enthaltend Kontext, Texte und Grundgedanken der wichtigeren Gleichnisse. 119 S. Dresden 1904, Bleyl & Kaemmerer. 2 M.

„Die Abhandlung untersucht in ihrem ersten Teile Zweck, Wesen und Überlieferung der Gleichnisse Jesu auf Grundlage der neueren Forschungen und entwickelt und begründet im zweiten, ausführenden Teile eine Reihe grundsätzlicher Forderungen über die Behandlung der Gleichnisse im Religionsunterrichte" (S. V f.). Es ist eigentümlich, wie der Verfasser trotz Anerkennung der neueren Forschungsergebnisse sich nicht losmachen kann von der traditionellen Auffassung des Lebens Jesu. Er will „von dem Christus der Evangelien an den wirklichen, geschichtlichen Christus appellieren" (S. V); aber woher weiß er etwas von diesem, wenn nicht aus den Evangelien? Er erkennt als richtig an, daß die Gleichnisse das Geheimnis der Messianität Jesu verhüllen sollen, aber S. 4 sagt er:

Digitized by Google

„Unmöglich können wir dem Herrn eine solche Absicht zutrauen." Woher kennt er „des Herrn Absicht" denn? Freilich „ist die Überlieferung, wie sie uns vorliegt, unhistorisch" (S. 4); nur darf man nicht sagen, sie müsse korrigiert werden, und das Richtige muß hinter ihr gesucht werden! Wir haben dafür gar keinen Maßstab; wir wissen eben nichts von Jesus, als was uns der „unhistorische", dogmatisch denkende Markus erzählt! Mit dieser Aufstellung fallen des Verfassers folgende Ausführungen in sich zusammen; es ist wirklich so, wie er S. 21 sagt: „alle drei synoptischen Evangelien stehen dem wirklichen Leben Jesu zu fern, als daß ihre Berichte als irgendwie authentisch gelten könnten". Deshalb ist auch die Behauptung völlig unbegründet, daß wir mit dem Verfasser endlich auf sicheren Boden gekommen wären (S. 23), und es bleibt nach wie vor dem Geschmack und dem Standpunkte des Lehrers überlassen, ob er die Gleichnisse allegorisierend oder parabolisch behandeln will. Doch führt die Abhandlung gut in die Materie ein und enthält eine Reihe trefflicher Gedanken; der Religionslehrer wird an ihr nicht vorübergehen dürfen.

55. **Gustav Lang**, Epistel-Bearbeitung für Lehrer und Lehrerinnen sowie zum Gebrauch in Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten. 4., verm. Aufl., neu bearbeitet von Hermann Hoppe, Rektor. 160 S. Breslau 1903, C. Dülfer. 1,50 M.

Das Buch „will eine kurze und einfache Erklärung des Wortverständnisses der epistolischen Perikopen mit Bibelsprüchen, dann passende Liederverse, vorwiegend aus den bekanntesten Liedern, biblische Beispiele und Katechismusstücke, endlich eine Darstellung des Gedankenganges geben und die zu lernenden Hauptsprüche hervorheben" (S. III). Die neue Auflage hebt besonders auch den Zusammenhang mit dem Evangelium des Sonntags hervor. Der Standpunkt ist der kirchlich-dogmatische: der Teufel wird als Fürst der Finsternis anerkannt (vgl. S. 1), die kirchliche Theorie vom Erlösungstode wird gelehrt (vgl. S. 61 ff.), und die Propheten sollen die Zukunft verkündet haben (S. 61 f.).

56. **O. Harnisch**, Sem.-Dir., Bibelkunde. Ein Handbuch für den evangelischen Religionsunterricht. II. Teil. Einleitung ins Neue Testament. 1. Abteilung. Die vier Evangelien. Nach dem neuen Lehrplan bearbeitet. Mit 2 Karten. 159 S. Breslau 1903, C. Dülfer. 1,80 M.

Was vom ersten Teil gesagt worden ist, möchte ich auch über diesen Band urteilen: in den Ausführungen des Verfassers spiegelt sich eigentümlich der Kampf zwischen dogmatischer und historischer Betrachtung der Bibel und der Religion wieder. Er kann sich den Resultaten der Forschung nicht entziehen, aber es stellt sich doch so, daß sie für seine religiöse Überzeugung nicht ausschlaggebend sind; das Dogmatische ist ihm doch die Hauptsache. Wenn z. B. von den Evangelien gesagt wird, daß sie „historische Kritik in unserem Sinne nicht geübt haben" (S. 74), daß sie zwar „Geschichtliches über Jesum enthalten, aber in der Hauptsache religiöse Schriften sein wollen und den Zweck haben, den Glauben an Jesum zu pflegen und zu stärken" (S. 49), so ist kaum einzusehen, weshalb „sie dennoch ein im ganzen treues Bild von Jesus, dem Christus der Geschichte, geben" sollen (S. 74). Woher weiß der Verfasser denn sonst etwas über Jesum, zumal so Genaues, wie S. 3 ff. geben? Die Beurteilung der geschichtswissenschaftlichen Darstellung des Lebens Jesu wäre einfacher gewesen, wenn der Verfasser die Quellen dieser Auffassung näher geprüft und die neuesten Forschungen über die großen Briefe und

Digitized by Google

die Synoptiker berücksichtigt hätte (u. a. Wrede, Das Messiasgeheimnis in den Evangelien; Smith, Did Paul write Romans u. a.), wobei man nicht einwenden darf, daß diese Schriften nicht gesicherte, d. h. allgemein anerkannte Ergebnisse der Wissenschaft seien. Denn solche gesicherten Ergebnisse zeigt auch der Standpunkt des Verfassers nicht auf; jedenfalls kann er das Johannesevangelium als Geschichtsquelle nicht allgemein zur Anerkennung bringen durch den Passus: „Ist wirklich das Johannesevangelium von den Quellen auszuschließen? Ich glaube nicht" (S. 153). Zum Schluß wird die oft gehörte und doch nichts sagende Beziehung zu den Naturwissenschaften gemacht: „Es ist interessant, wie heute die Naturwissenschaft mit ‚unsichtbaren Massen und Kräften' arbeitet und so ihre Probleme zu lösen sucht.... Hieraus geht doch hervor, daß die Gelehrten ... suchen, forschen, ahnen, und daß in ihnen das Bewußtsein von einer anderen, d. i. immateriellen, Welt, die für den rein sinnlichen Menschen nicht wahrnehmbar ist, vorhanden ist — ein Zeugnis für das christliche Denken und Fühlen bezüglich des Geheimnisses in der Persönlichkeit Jesu" (S. 154). Selbst einmal zugegeben, daß in den Gelehrten wirklich das Bewußtsein von einer „immateriellen Welt" vorhanden ist, so ist doch der große Unterschied der, daß im Bereich des Naturerkennens die Kategorie von Ursache und Wirkung durchaus gilt und auch dem bisher Unerklärten doch eine natürliche Ursache supponiert wird, während das „christliche Denken usw." doch etwas wesentlich anderes voraussetzt. Im einzelnen ist manches Wertvolle in dem Buche vorhanden, das von eingehender Bekanntschaft mit der Materie zeugt. Z. B. ist der Abschnitt über das Judentum und seine Religion im Zeitalter Christi durchaus beachtenswert, obgleich er den Zusammenhang der Zeitideen mit dem Hellenentum gänzlich beiseite läßt.

57. **Jos. Koschinsky**, Schulgemäße Auslegung der Perikopen. 109 S. Braunsberg 1903, Emil Bender. Geb. 1,20 M.

Eine katholische, mit dem Imprimatur des Bischofs von Ermland versehene Auslegung der katholischen Perikopen.

58. Dr. phil. **E. Dennert**, Bibel und Naturwissenschaft. Gedanken und Bekenntnisse eines Naturforschers. 318 S. Stuttgart 1904, M. Kielmann. 5 M.

Das Buch ist von „einem Naturforscher geschrieben, der sein Leben in den Dienst der Verteidigung der christlichen Weltanschauung gestellt hat" (S. 4) für solche, welche suchen, nämlich einen festen Untergrund für ihren religiösen Glauben. Was dem Verfasser „christliche Weltanschauung" und „religöser Glaube" ist, wird S. 4 ff. ausgeführt, wo als unerläßlich dargestellt wird der Glaube an die Bibel als den Quell der religiösen Erkenntnis und an die Gottheit Christi.

Das Buch ist also eine Apologetik des konfessionellen Christentums und wendet sich an solche, die glauben, daß vor etwa zweitausend Jahren in Palästina sich etwas ereignet habe, was sich nirgends sonst ereignet hat und sich nie wieder ereignen wird, für solche, die an Wunder, an die Durchbrechung des Kausalitätsgesetzes, das sonst allenthalben gilt, glauben (S. 6); für andere geht es eben von unmöglichen Voraussetzungen aus. Damit ist das Buch aber als völlig überflüssig gekennzeichnet; wer von vornherein an jene Dinge glaubt, hat es nicht nötig, weil ihm feststeht, daß keine Naturforschung sie erschüttern kann; für die anderen aber, die jene Fundamente nicht anerkennen, ist es völlig gleichgültig, welches Gebäude man auf ihnen errichtet.

Digitized by Google

Der Verfasser betont, er sei Laie, nicht Theologe; aber auch ein Laie, der an solche Dinge herangeht und ein dickes Buch darüber schreibt, sollte nicht Religion und Kirche (S. 2) und Bibel und religiösen Glauben (S. 2 und 3) als gleichwertige Ausdrücke gebrauchen.

## V. Kirchenlied.

59. **Otto Schulze**, Ausführliche Erklärung von achtzig evangelischen Kirchenliedern. Ein Hand- und Hilfsbuch für Lehrer, Seminaristen und Präparanden. 9., neubearb. Auflage von Dr. Hermann Schulz. 284 S. Breslau 1903, Ferd. Hirt. Geb. 3,60 M.

Bei der Behandlung der Lieder sind sechs Abschnitte unterschieden: 1. Vorbemerkung; 2. Wort- und Sacherklärung; 3. Gedankengang; 4. Gliederung des Inhalts; 5. Lebensabriß des Verfassers; 6. Anwendung und zur Geschichte des Liedes. Dabei ist es vor allem auf „Erbauung" abgesehen, ohne daß gesagt wird, was das ist. Der Standpunkt ist der konfessionelle, was schon aus der Anordnung ersichtlich ist: a) Lieder für die christlichen Festzeiten; b) Kirche und Gnadenmittel; c) Heilsordnung; d) Gebetslieder; e) Kreuz- und Trostlieder; f) Die letzten Dinge. In der Wort- und Sacherklärung ist sehr viel Überflüssiges enthalten, und manches ist hineingetragen, was nicht im Texte enthalten ist.

60. **Richard Busch**, Das evangelische Kirchenlied, seine Geschichte und methodische Behandlung. 174 S. Berlin 1903, L. Oehmigke. 2,40 M.

Das Buch bietet manchen wertvollen Stoff, besonders im 1., geschichtlichen Teile; doch tritt auch hier schon, wie besonders im 2. Teil, der konfessionelle Standpunkt des Verfassers scharf hervor, so daß das Buch nur für diejenigen zu gebrauchen ist, die diesen Standpunkt teilen. So wird er S. 84 Strauß und der geistigen Bewegung in der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts kaum gerecht: „... Indem Strauß die ‚geschichtlichste Gestalt der ganzen Geschichte' in mythischen Nebeldunst auflöst, stellt er zugleich die Existenz der christlichen Kirche in Frage (!) und löst gleichzeitig das persönliche Verhältnis der erlösten Seelen zu ihrem Erlöser. So ist durch das Straußsche Buch ein höchst unheilvoller Einfluß auf das gesamte innere Leben des Volkes ausgeübt worden." Lieder, auch religiöse Lieder, sind aus Stimmungen geboren und wecken ähnliche Stimmungen oder klingen in ähnlichen Stimmungen an, auch wenn man die Anschauungen der Dichter nicht teilt; alles aber wird zerstört, und der Widerspruch regt sich, sobald diese Anschauungen den Anspruch erheben. allgemeine Gültigkeit zu besitzen, oder wenn man ihnen diese Gültigkeit beilegen will.

61. **F. Passarge**, Präparationen zu vierzig Kernliedern und zehn geistlichen Liedern aus der neueren und neuesten Zeit der evangelischen Kirche, mit einem Anhange, enthaltend: Bilder aus der Geschichte der kirchlichen Dichtung. Für die Oberstufe der Volksschule und für Mittelschulen. 2. Auflage. 290 S. Hannover 1904, Carl Meyer. 2,40 M.

Die Lieder werden behandelt nach der Disposition: Vorbereitung, Darbietung, Vertiefung, Zusammenfassung. Das Buch wird nur gebraucht werden können von Lehrern, die den konfessionellen Standpunkt des Verfassers teilen, an den persönlichen Teufel (S. 57 ff., 93 ff.), an die Auferstehung im geistlichen Leibe usw. glauben.

Digitized by

## VI. Zur Kirchengeschichte.

62. D. Dr. **Hans v. Schubert**, Prof. der Theologie. Grundzüge der Kirchengeschichte. 304 S. Tübingen 1904, J. C. B. Mohr. 4 M.

Die Lektüre des Buches muß dringend empfohlen werden. Besonders interessant erscheint es durch die Ausführungen über die Entstehung des Christentums, die ein indirekter Beweis zu sein scheinen der Kalthoffschen Idee, daß das Christentum nicht die Schöpfung eines einzelnen sei, sondern daß die Auslösung der Kräfte, die die christliche Kultur geschaffen, in einer genossenschaftlichen Bewegung erfolgt sei. „Die christliche Kirche hat nur bestanden in Form der katholischen Kirche" (S. 36); „die Geschichte des katholischen Christentums hat bei dem griechischen Juden Philo zu beginnen" (S. 17). „Hier (in der Diaspora), in den Kreisen, da aufgeklärtes, entschränktes, alexandrinisch geartetes Judentum und idealistisch gerichtetes, moralisch interessiertes Heidentum sich trafen, war der Boden für die Aufnahme der Universalreligion am besten durchgepflügt" (S. 16).

„Bei der Bildung der Kirche sind die Bildungen auf judenchristlichem Boden auszuscheiden. Denn mag hier und speziell in Jerusalem sehr rasch eine Organisation entstanden sein, so ist doch 1. zu sagen, daß wir Sicheres fast nicht wissen; 2. daß diese Organisation, wie das ganze Judenchristentum, in enger Anlehnung an jüdische Formen geschehen sein wird; 3. daß hier die Entwicklung frühzeitig jäh abgerissen wurde und mit der Verbindung auch der Einfluß auf die Gesamtbewegung vollends aufhören mußte (NB. ‚Wir wissen fast nichts Sicheres!')" (S. 36). Unwillkürlich kommt da der Gedanke, wie kann denn unter solchen Umständen ein jüdischer Rabbi der Stifter des Christentums sein? Gewiß, die Geschichte wird von Menschen, von Persönlichkeiten gemacht; das ist so „selbstverständlich, wie daß ein Wald aus Bäumen besteht". Aber was wissen wir denn von Jesus, dem Christus? Hören wir dazu, was Ferd. Jakob Schmidt dazu sagt (Preußische Jahrbücher, Januar 1904): „Von dem äußeren Leben Jesu wissen wir doch einigermaßen sicher nur, daß er zur Zeit des Tiberius heilend und predigend in seinem Lande umhergezogen ist, und daß er bei dem Versuch, die hauptstädtischen Kreise für sich zu gewinnen, als Revolutionär verhaftet und gekreuzigt worden ist. Wenn dann aber der theologische Positivismus als das historisch Feststehende die Sprüche und Gleichnisse ansieht, so ist auch dagegen zu sagen, daß eine Reihe der wichtigsten dieser Sprüche als bereits vor Jesus im Judentum vorhanden bezeugt sind, und daß auch von einem Teil der Gleichnisse bereits der Nachweis erbracht ist, daß sie von Jesus selbst nicht oder nicht so erzählt sein können. Aber selbst wenn hier ein echt historischer Rest bliebe, so muß doch gesagt werden: so hoch auch die sittliche Bedeutung dieser Stücke ist, eine universale Religion hätte nicht daraus erwachsen können." Diesem Tatbestande gegenüber kann man sich kaum des Gedankens erwehren, den Baumgarten, der Kieler Kollege des Verfassers, von anderer Seite kommend, so ausgedrückt hat: es ist keine Lücke für Jesus gelassen. Die Auseinandersetzungen bei v. Schubert, S. 18—35, „Das Urchristentum", machen auch durchaus den Eindruck, als unterbrächen sie den Zusammenhang und als könnten sie fehlen.

63. **H. Boehmer-Romundt**, Die Jesuiten. 49. Band von: Aus Natur und Geisteswelt. Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen aus allen Gebieten des Wissens. 164 S. Leipzig, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Eine vortreffliche, durchaus objektiv gehaltene Monographie über den Jesuitenorden. Der ungeheure Stoff ist in guter, einfacher Sprache dar-

Digitized by Google

gestellt. Das Buch eignet sich sehr für Bibliotheken höherer Lehranstalten, zumal in heutigen Zeiten; so ruhig abwägend der Verfasser urteilt, so klingt es doch aus jeder Zeile heraus: „Sie glaubten nicht an die Freiheit!“

64. **K. Just**, Prof. Dr., 1. Kirchengeschichtlicher Unterricht. I. Teil. Das Christentum und das römische Reich (Präparationen). 52 S. Altenburg 1903, H. A. Pierer. 1 M. — III. Teil. Dr. Martin Luther und die evangelische Kirche (Präparationen). 88 S. Ebenda 1903. 1,35 M.
—— 2. Kirchengeschichtliches Lesebuch für höhere Lehranstalten. I. Teil. Das Christentum und das römische Reich. 64 S. Ebenda 1903. 70 Pf. — III. Teil. Dr. Martin Luther und die evangelische Kirche. 136 S. Ebenda 1903. 1 M.

Das Lesebuch gibt nicht bloß Quellenmaterial, sondern bietet Abschnitte aus einer Kirchengeschichte der bezeichneten Zeiten mit Einwebung mancher Quellen und auch moderner Dichtung. Die Präparationen drucken manches aus dem Lesebuche ab und geben Zusammenhänge und Gliederungen der Stoffe des Lesebuches.

65. Dr. **Thrändorf** u. Dr. **Meltzer**, Kirchengeschichtliches Lesebuch für Oberklassen höherer Schulen. III. Teil. Neuzeit von Dr. Thrändorf. 2., verbess. u. verm. Auflage. 96 S. Dresden 1903, Bleyl & Kaemmerer. 70 Pf.

Das Buch will „seine Leser in lebendigen Wechselverkehr mit den großen Geistern der Vorzeit versetzen, es will durch anschauliche, zu ernster Vertiefung einladende, konkrete Bilder den Vortrag des Lehrers ergänzen und dem Schüler Gelegenheit zum Selbststudium gewähren. Die Kirchengeschichte soll wenigstens zum Teil aus Quellen geschöpft werden.“ Der Absicht wird es durch die geschickt ausgewählten Quellenauszüge durchaus gerecht; nur wäre zu wünschen, daß auch Kant, Herder, Goethe, Strauß zu Worte kämen und das Verhältnis des Christentums zum Buddhismus und zur neuesten Philosophie berührt würde; eine Kirchengeschichte für Oberklassen darf m. E. daran nicht vorbei gehen.

66. **Paul Speer**, Rektor, Wie in unseren evangelischen Schulen die Kirchengeschichte behandelt werden sollte. Dargestellt an Präparationsentwürfen zu den 36 kirchengeschichtlichen Lesestücken des von demselben Verfasser herausgegebenen und in demselben Verlage erschienenen „Kirchengeschichtlichen Lesebuches.“ 191 S. Magdeburg 1903, Creutzsche Verlagsbuchh. 3,60 M.

Das Buch will nicht unmittelbar der Praxis dienen, wie schon aus dem Titel, sowie aus dem Umstande hervorgeht, daß die Kirchengeschichte in Volks- und Mittelschulen nicht den Raum einnimmt, daß ein solches Buch notwendig erschiene. Vielmehr will es eine methodische Handreichung sein und die Gedanken des Buches durch die Präparationen erhärten. Diese Ideen des Verfassers gipfeln in der Ansicht, daß der kirchengeschichtliche Unterricht auf ein Jahr ausgedehnt werden müsse auf Kosten des Alten Testaments, besonders der Propheten, und daß die in der Kirchengeschichte liegenden ethisch-religiösen Momente in bestimmten Sätzen ihren Ausdruck finden müssen, entgegengesetzt der Bestimmung des Berliner Lehrplans: „bei kirchengeschichtlichen Stoffen tritt die Entwicklung allgemeiner Wahrheiten zurück“ (S. 6). Besonders wendet sich der Verfasser an die Lehrerseminare. Allein für den Seminarunterricht ist ein solches Buch im allgemeinen und dieses im besonderen wenig geeignet: Seminarlehrer brauchen eine solche Hilfe nicht, und Kirchengeschichte muß im Seminar doch von anderen Gesichtspunkten aus gelehrt werden, als sie in diesem Buche die maßgebenden sind. Im Seminar

Digitized by Google

wenigstens hat sie einen anderen Zweck, als zu zeigen, „wie die Lehre des Herrn in der Welt wirket“ (S. 6), und hier darf sie nicht aufgefaßt werden als Gelegenheit „zu einer immanenten Repetition des gesamten in der Schule behandelten religiösen Wissensstoffes“ (S. 8). Die Auswahl der Stücke ist nicht durchweg glücklich; wie soll z. B. die „Organisation der alten, freien Kirche“ (S. 190) an der Geschichte von „Monika und Augustin, nach Ahlfeld“ dargelegt werden? Der dogmatische Standpunkt des Verfassers in der wissenschaftlichen Auffassung tritt bisweilen störend hervor (vgl. dazu die Ausführungen über das Abendmahl, Lektion 12), und diese selbst ist einseitig (vgl. S. 6: „Die einfallenden Strahlen [des Religionsunterrichtes] haben ihren Ursprung im Alten Testamente und sammeln sich in Christo; die ausfallenden Strahlen haben ihren Ausgangspunkt in Christo und durchdringen und durchleuchten Apostelgeschichte und Kirchengeschichte.“). Die Lektionen selbst verraten den geschickten Lehrer, wenn auch der Aufbau reichlich schematisch ist; z. B. könnte Ia doch meist fehlen.

67. Afrika in Wort und Bild, mit besonderer Berücksichtigung der evangelischen Missionsarbeit. Herausgegeben vom Kalwer Verlagsverein. Mit einer Völkerkarte und 215 Abbildungen. 416 S. Kalw 1904, Vereinsbuchh. 5 M.

Wie der Titel sagt und das Vorwort bestätigt, ist das Buch besonders für Freunde der Mission bestimmt; der zweite Teil beschäftigt sich ganz mit der evangelischen Mission in Afrika. Von allgemeinerem Interesse ist der erste Teil, „Land und Leute“, der, ohne auf wissenschaftliche Vollständigkeit und Gleichmäßigkeit Anspruch zu machen, manches Wissenswerte bietet. Die Ausstattung ist gut; der Preis mäßig.

68. Dr. **H. Liedtke**, Oberlehrer, Kirchengeschichte im Zeitalter der Reformation 1517—1555. (22. Heft der Hülfsmittel zum evangelischen Religionsunterricht von M. Evers u. Dr. F. Fauth). 80 S. Berlin 1903, Reuther & Reichard. 1,25 M.

Das Buch ist eine gediegene Schrift über die bezeichnete Zeit; sie kann wohl gebraucht werden als Hilfsmittel für den Unterricht wie für das Selbststudium. Der Verfasser will vor allem „die Prinzipien und das eigentliche Wesen des reformatorischen Protestantismus klar zur Darstellung bringen und dann das Wesen und Werden der Persönlichkeit Luthers zum Reformator deutlich machen“ (S. III). Wenn „reformatorischer Protestantismus“ bedeuten soll: Protestantismus der Reformatoren, so hätte m. E. klar zum Ausdruck kommen müssen, daß und weshalb Luther (und mit ihm Calvin und Zwingli) nicht folgerichtig verfahren, sondern auf halbem Wege stehen geblieben ist (vgl. seine Sakramentslehre, die Beibehaltung der ökumenischen Symbole u. a.); soll der Ausdruck bedeuten: „Protestantismus, der mit seinen Ideen fortwirkend auch jetzt noch religiöses Leben reformieren kann“, dann ist es doch sehr fraglich, ob das Wesen des Protestantismus darin besteht, „daß der Friede des Gewissens in dem reinen Evangelium von Gottes Vaterliebe in Christo (das Luther aus dem Wuste der Menschensatzungen und Priesterworte ... als das einzig Wertvolle entgegen leuchtete) gefunden wird“. Als das „reine Evangelium“ wird S. 9 bezeichnet „das, was Christum treibt; nur das ist wahrhaft Gottes Wort; nur was sich im Herzen als solches dem gläubigen Herzen kundtut, ist religiöse und sittliche Norm“. Damit wird es doch wieder dem subjektiven Empfinden anheimgegeben, und es kommt darauf hinaus, daß der bahnbrechende Gedanke der Reformation (neben der Betonung der Berufstreue und des all-

Digitized by Google

gemeinen Priestertums) der ist: Nichts wider das Gewissen! Damit wird der Verfasser allerdings wohl kaum einverstanden sein; denn S. 33 meint er, daß mit Luthers Auftreten in Worms das unveräußerliche Recht des religiösen Individuums gegenüber allen Autoritäten außer Vernunft und Heiliger Schrift auf religiösem Gebiete feierlichst für alle Zeit festgelegt sei. Dem Schlußsatz (S. 80) könnte man wohl zustimmen, wenn man nur genau wüßte, was dem Verfasser „christliche Wahrheit" ist: „Die Kraft und das Wesen des Protestantismus besteht ... nicht in starrer Form, sondern in dem zugleich lebendigen und demütigen Streben nach der Erkenntnis der christlichen Wahrheit." „Im übrigen" ist „die Absicht" erreicht, „ein möglichst wahrheitsgetreues Bild von dem Verlauf der reformatorischen Bewegung ohne Parteilichkeit und Schönfärberei zu geben" (S. III).

69. **A. Lang**, Mittelschullehrer, Bilder aus der Heiligen- und Kirchengeschichte mit besonderer Berücksichtigung der Elsässischen Religionsgeschichte. 381 S. Straßburg, F. X. le Roux & Co. 2 M.

Im wesentlichen eine Zusammenstellung von Heiligenlegenden der katholischen Kirche. Von einer wissenschaftlichen Behandlung der Kirchengeschichte ist nicht die Rede, vielmehr tritt allenthalben das apologetische und polemische Interesse des katholischen Verfassers hervor.

70. Kleine Kirchengeschichte für städtische Volksschulen, Mittel- und höhere Schulen. Von einem Schulmanne. 119 S. Limburg 1903, A. Hötte. 50 Pf.

Das mit dem Imprimatur des Bischöflichen Ordinariats zu Limburg versehene, für katholische Schulen bestimmte Büchlein „soll weder reine Kirchengeschichte noch bloße Heiligenlegende sein, vielmehr beides in richtiger Verbindung". Der Löwenanteil entfällt indes auf die Heiligenlegenden. Angenehm berührt es, daß Schmähungen auf Luther, die man sonst in ähnlichen Schriften wohl findet, vermieden sind; Zwingli und Calvin kommen allerdings nicht ganz so glimpflich weg.

71. **Fr. Baun** u. **E. Kiefner**, Christliche Charakterbilder. Volkstümliche Lebensbeschreibungen. 207 S. Stuttgart 1904, Buchh. der Evang. Gesellschaft. Geb. 2 M.

Das Buch gibt die Lebensbeschreibung von drei württembergischen Lehrern. Die Nebentitel (z. B. „Ein Charakterbild aus den Hahnschen Gemeinschaften", „Ein schwäbischer Stundenhalter") zeigen an, daß es sich um Biographien aus dem Kreise der schwäbischen Pietisten und Stundisten handelt, die auf unausgesetzte Buße und „ernsten Wandel" dringen, die chiliastische Hoffnungen pflegen und sich als „Brüder" eng zusammenschließen, sich aber äußerlich von der Landeskirche nicht getrennt haben. Von tieferem Interesse werden diese Charakterbilder wohl nur für diejenigen Leser sein, die den darin vertretenen Anschauungen nahe stehen.

72. Dr. **Oskar Netoliczka**, Prof., Lehrbuch der Kirchengeschichte. 6., umgearb. Aufl. von Lohmanns Lehrbuch der Kirchengeschichte. Die Neubearbeitung der 4. Auflage. 206 S. Göttingen 1903, Vandenhoeck & Ruprecht. Geb. 2,20 M.

Das Werk ist als Repetitions- und Nachschlagebuch sehr brauchbar; auch für den Unterricht ist es zu verwenden, wenn es auch dafür reichlich umfangreich erscheint. Mein Bedenken richtet sich weniger hiergegen, als auf den Umstand, daß an entscheidenden Stellen die geistigen Zusammenhänge nicht genügend herausgearbeitet werden; vgl. z. B. dazu die Aus-

Digitized by Google

führungen über die Scholastik, über die Bedeutung des Mönchtums, über Humanismus und Renaissance, über Freidenker und Aufklärung und über Goethe. M. E. würde das Buch gewinnen, wenn weniger Daten gegeben und dafür mehr die Zusammenhänge der geschichtlichen Erscheinungen nachgewiesen würden.

73. Dr. **Friedrich Roth**, Augsburger Religionsgeschichte. Zweiter Band 1531—37 bezw. 1540. 494 S. München 1904, Th. Ackermann. 8 M.

Dieser Band tritt dem ersten ebenbürtig zur Seite. Reiches Quellenmaterial ist zu einem Werke verarbeitet worden, das in klarer Darstellung Aufschluß gibt über die Geschichte der Reformation in bewegter Zeit an einer der interessantesten Stätten. Die reichlichen Anmerkungen und Beilagen werden ihrer Aufgabe, den Text zu belegen und für Forscher zu erweitern, durchaus gerecht.

74. **Herm. Gottschalk**, Lehrer in Lübeck, Kirchengeschichte für die Hand der Schüler. (Sonderabdruck aus dem Evangelischen Religionsbuche von Gottschalk u. Meyer). 80 S. Hannover 1903, C. Meyer. 40 Pf.

Was im vorigen Bande des Jahresberichtes von dem ganzen Religionsbuche des Verfassers gesagt ist, gilt auch von diesem Teil: er ist von einseitig dogmatischem Standpunkte aus verfaßt. Zwar wird betont, daß die kirchlichen Verhältnisse der Gegenwart besonders berücksichtigt werden sollen; allein ich finde davon nichts. S. 52 schließt: „Der kirchliche Boden unseres Vaterlandes glich am Ende des 18. und zu Anfang des 19. Jahrhunderts einer öden Wüstenei, in der die Blumen reiner Lehre und wahrhaft christlichen Lebens nur schwer emporsprießen konnten"; dann wird die Zeit bis 1883, „in welchem man den 400jährigen Geburtstag Luthers festlich beging", auf einer halben Seite besprochen, während die folgenden Seiten von äußerer und innerer Mission (S. 53—58) und von evangelischen Vereinen (S. 58—59) handeln. Den Schluß macht ein Anhang über Kirchenlied, Kirchenjahr, Gottesdienstordnung, die Symbole und den Katechismus.

75. Dr. **Heinrich Rinn**, Prof. in Hamburg, u. Lic. **Joh. Jüngst**, Pfarrer in Stettin, Kirchengeschichtliches Lesebuch für den Unterricht an höheren Lehranstalten und zum Selbststudium. 310 S. Tübingen 1904, J. C. B. Mohr. 3,50 M.

Das für protestantische Lehrer bestimmte Buch enthält einen Überblick über die wichtigsten kirchengeschichtlichen Tatsachen von der ältesten Zeit bis zur Gegenwart in charakteristischen Belegen aus den Quellen. Diese sind nach sachlichen Gesichtspunkten und chronologisch geordnet; ihr Inhalt ist in Überschriften kurz verzeichnet. Die fremdsprachlichen Quellen sind zum größten Teile übersetzt worden. Dadurch hat das Buch für weite Kreise an Interesse gewonnen. Es ist wohl geeignet für den Gebrauch an höheren Lehranstalten und als Nachschlagebuch nicht zu unterschätzen.

gitized by Google

# III. Naturkunde.

Von

**Dr. Carl Rothe,**

K. K. Schulrat in Wien.

Wie in den vergangenen Jahren, wenden sich auch heuer die Bestrebungen der Lehrerwelt der Ausbildung der biologischen Betrachtungsweise der organischen Naturkörper zu. In einer Anzahl von pädagogischen Zeitschriften werden Beispiele vorgeführt, in welchen die Betrachtung einzelner Tier- und Pflanzenarten in der angedeuteten Weise durchgeführt wird, und eine Anzahl von neuen Lehrbüchern ist wieder zu nennen, welche die neuere Methode mit mehr oder weniger Geschck verwenden. Ältere Bücher werden umgearbeitet. Daß daher vorzugsweise die Lehrbücher von Schmeil als Grundlage benutzt werden, ist erklärlich. Man erkennt es vielfach aus ähnlichen Redewendungen, besonders wenn Ausdrücke, die in Mitteldeutschland üblich sind, verwendet werden, selbst wenn sie anderwärts unverständlich oder doch ungebräuchlich sind. Manche Autoren sind bei der Deutung von Naturerscheinungen nicht immer glücklich, es werden mitunter recht komische Gedanken ausgesprochen, so daß mit der Zeit, wie schon früher gesagt, eine genauere Sichtung hierin stattfinden muß.

Auch die Mineralogie ist wieder mehrfach der Gegenstand des Gedankenaustausches in verschiedenen Zeitschriften. Ihre Vereinigung mit Chemie ist an zahlreichen Schulen und in vielen Lehrbüchern durchgeführt, erweist sich aber nicht als günstig. Meist, sagt man, wird die Mineralogie dabei so sehr als Nebengegenstand betrachtet, daß sie so gut wie ganz entfällt. Es werden daher Stimmen laut, welche der Trennung beider Fächer das Wort reden, da beide doch eine ganz verschiedenartige Behandlung im Unterricht erfordern. Man wünscht, daß jeder Gegenstand getrennt in seiner Weise behandelt werde und der zweite Gegenstand dabei entsprechend zu berücksichtigen sei. Auch in der Mineralogie, sagt man in sehr richtiger Weise, können anregende Versuche, selbst chemische Experimente in instruktiver Weise eingeflochten werden, soweit sie zur Charakterisierung der Mineralien wichtig sind, ohne daß dieselbe ganz in der Chemie aufgehen müßte. Man solle bei der Betrachtung der anorganischen Naturkörper aber auch darauf Gewicht legen, wie die Mineralien durch äußere Einflüsse verändert und zerstört würden und wie die Neubildung von anderen daraus hervorgehe, namentlich aber eine Vereinigung mit der Geologie anstreben.

Ernstlich bestrebt ist man allenthalben, die Lehrmittelsammlungen der Schulen zu vervollständigen. Anstalten, welche sich die Verbreitung geeigneter Naturaliensammlungen und Abbildungen, sowie technologischer Lehrmittel zu billigem Preise oder selbst unentgeltlich zum Ziele gesetzt

Digitized by Google

haben, wie u. a. die Lehrmittelzentrale in Wien, entwickeln eine eifrige Tätigkeit. Von mehreren Seiten hört man über die Errichtung von Schulmuseen und Schulgärten. Wo die Möglichkeit, Schulgärten zu errichten, nicht vorhanden ist, werden — wie auch schon in früheren Jahren erwähnt wurde — den Kindern Topfpflanzen zur Zucht ausgeteilt. Man pflegt auch Topfpflanzen in den Schulzimmern zu ziehen, an deren Pflege sich die Kinder beteiligen, ist aber hierin, wohl ohne genügenden Grund, auf Einwendungen der Baubehörden gestoßen, welche glaubten, die Schulgebäude könnten dadurch leiden.

Die Errichtung eines großen Schulgartens in Wien, die schon vielfach angeregt wurde, ist noch immer aus Mangel eines geeigneten Platzes nicht verwirklicht worden.

Nicht nur für den physikalischen und chemischen Unterricht werden neue Versuche ersonnen, welche in einfacher und belehrender Weise ihren Zweck erfüllen, auch für den zoologischen und botanischen Unterricht werden Modelle empfohlen, welche die Wirkung der Knochen und Muskeln, die Mechanik des Atmungsprozesses u. a. erklären können.

Zugleich wird im naturkundlichen Unterricht mehr als sonst das Zeichnen nach den Naturgegenständen und Wandtafeln, sowie nach Skizzen auf der Schultafel geübt.

Der chemische Unterricht, welcher ohnedies durch die in vielen Schulen eingerichteten Laboratorien in bezug auf die experimentelle Seite günstig gestaltet ist, erhält durch die neu errichteten Fabriken zur Herstellung verdichteter Gase eine besondere Erleichterung. Vielfach werden daher schon beim Unterricht, selbst an mittleren Schulen, die Flaschen mit verdichteten Gasen (Sauerstoff und Wasserstoff) verwendet. Ja selbst verflüssigte Gase kommen vielfach in Gebrauch. Neben der flüssigen Kohlensäure, welche schon längere Zeit verwendet wird, ist es jetzt die flüssige Luft, welche — wie Ebeling in „Natur und Schule" mitteilt — im Handel bezogen werden kann, da sie mit der Bahn von Berlin aus nach allen Gegenden Deutschlands verschickt wird. Allerdings ist für das erstemal eine Auslage für die zum Versenden nötigen Geräte (Flasche mit Korb und Abfüllapparat, 37 Mk.) und für einige zum Experimentieren nötige Apparate zu machen. Wenn aber diese Anschaffungen durchgeführt sind, erhält man das für die meisten Versuche ausreichende Quantum von 2 Liter flüssiger Luft für den Betrag von 3 Mk. Eine hübsche Darstellung der einschlagenden Versuche gibt Ebeling ebenfalls in „Natur und Schule" (1904, Heft 4).

Als eine sehr günstige Einrichtung für die Fortbildung der Lehrer erweisen sich die Ferialkurse, welche alljährlich an geeigneten Orten eingerichtet werden. Wie nötig sie sind, kann man aus dem geringen Zeitmaß erkennen, welches in vielen Lehrerbildungsanstalten noch immer dem naturkundlichen Unterricht zugewendet wird: So ist z. B. an einer solchen Anstalt der gesamte zoologische Unterricht in ein Semester mit zwei Wochenstunden der untersten Klasse gedrängt. Im 2. Semester folgt Anthropologie mit Gesundheitslehre. In der 2. Klasse sind Mineralogie und Botanik, je in einem Semester mit zwei Wochenstunden. Die 3. Klasse hat nur eine Wochenstunde, im Winter Geologie, im Sommer Übungen im Pflanzenbestimmen und Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts. Im 4. Jahrgang folgen wieder mit einer Wochenstunde Hygiene und Wiederholungen aus dem ganzen Lehrstoffe. Dazu kommen in den beiden oberen Klassen Landwirtschaftslehre, in der 3. Klasse Pflanzenbau, in der 4. Tierzucht. Hier wird wohl manches nachgetragen

zed by Google

werden können. Immerhin ist aber die Zeit für den zoologischen Unterricht sehr gering bemessen, und bei den Lehrerinnenbildungsanstalten entfällt der ergänzende Unterricht in Landwirtschaftslehre. Nimmt man dazu die geringe Möglichkeit, daß ein Lehrer der Volks- oder Bürgerschule aus der Bibliothek seiner Anstalt wissenschaftliche Werke zur Fortbildung erhalten kann, wo an einer solchen Schule der Aufwand für Lehrer- und Schülerbibliothek mit 40 Kronen bestimmt ist, so darf man wohl den Wunsch aussprechen, es möge der Ausbildung der Lehrer ein wenig mehr Aufmerksamkeit und kräftigere Unterstützung zugewendet werden.

In Wien besteht zur Fortbildung der Lehrer ein städtisches Pädagogium, das aber in den letzten Jahren nicht den anfangs damit beabsichtigten Erfolg erzielte. Doch ist man gegenwärtig bemüht, den Lehrplan desselben in einer Weise zu gestalten, daß es tatsächlich seinem Zwecke entspricht, und hofft Referent, darüber im nächsten Jahre berichten zu können.

---

## Literatur.

### I. Methodik.

1. Sammlung naturwissenschaftlich-pädagogischer Abhandlungen. Herausgegeben von Otto Schmeil u. W. B. Schmidt. Leipzig 1903, B. G. Teubner.

Für die Zeitschrift „Natur und Schule" wurden mehrfach Abhandlungen eingesendet, welche für dieselbe zu umfangreich waren, so daß sie hätten in viele Nummern zersplittert werden müssen, während sie andererseits nicht ausgedehnt genug waren, um gesondert in Buchform erscheinen zu können. Daher entschloß sich die Redaktion, solche Abhandlungen in einer gesonderten Sammlung herauszugeben, in zwanglos erscheinenden Heften, welche nach dem Erscheinen einer Anzahl derselben in Bänden von etwa 30 Bogen zusammengebunden werden könnten, wobei sie in einem billiger zu bemessenden Subskriptionspreise den Lesern der Zeitschrift „Natur und Schule" eine wichtige Ergänzung bieten würden. Die Ansicht der Herausgeber und Verleger, mit diesem Unternehmen einem Bedürfnis entgegen zu kommen, muß gewiß als richtig anerkannt werden, und darf es insbesondere auch als wohl erwogen bezeichnet werden, daß Fragen selbst heiklerer Art nicht ausgeschlossen werden sollen, deren es auf dem Gebiete des Unterrichtes wohl manche gibt, über welche eine Verständigung nicht in nebelhafte Ferne gerückt werden soll. Es möge hier über die bereits erschienenen Hefte berichtet und darauf aufmerksam gemacht werden, daß Briefe und Manuskripte an Rektor Dr. O. Schmeil in Magdeburg (Annenstraße 17) oder an Prof. Dr. Walter Schmidt in Leipzig (Elisenstr. 39) zu richten sind.

Heft 1. **F. Mühlberg**, Zweck und Umfang des Unterrichts in der Naturgeschichte an höheren Mittelschulen, mit besonderer Berücksichtigung der Gymnasien. 52 S. 1,20 M.

Der Verfasser schildert kurz den naturwissenschaftlichen Unterricht an den Gymnasien Deutschlands und der Schweiz in den letzten Jahrhunderten, zeigt die Überlegenheit der heutigen Methode gegenüber der früheren und vergleicht ihre Wirksamkeit gegenüber denen anderer Unter-

Digitized by Google

richtsfächer. Er greift dabei die Vorurteile an, welche sich der Erteilung eines eingehenden Unterrichts in Naturkunde noch immer entgegenstellen, da sie sogar den Ausschluß des Naturgeschichtsunterrichtes aus den oberen Klassen der höheren Schulen Preußens bewirkten, beweist deren Grundlosigkeit und die Notwendigkeit, diesem Unterrichtszweige einen größeren Raum zu gewähren, einerseits behufs Vorbereitung zu vielen Berufszweigen, namentlich der medizinischen Wissenschaft, andererseits zur Beförderung der Schärfung aller Geisteskräfte und wahrer Bildung!

Sehr wertvoll ist auch das, was der Verfasser über die Methodik in den verschiedenen Zweigen des naturkundlichen Unterrichts äußert, und es wäre von hohem Werte für die Ziele des Unterrichtes an Mittelschulen überhaupt, wenn nicht nur Fachgenossen, sondern auch die Vertreter anderer Unterrichtsfächer, besonders aber auch die für Ausarbeitung der Lehrpläne maßgebenden Behörden das außerordentlich anregende Schriftchen einer eingehenden Durchsicht würdigen würden.

Um noch eins hervorzuheben, womit der Verfasser mit der gegenwärtigen Zeitströmung im Widerspruch steht, obschon ihm Referent darin vollständig beistimmt. Er bedauert es, daß so häufig die Mineralogie als besonderes Fach in den Schulen nicht gelehrt werde, sondern nur als ein Teil der Chemie behandelt wird, und sagt wohl mit Recht, daß dabei dieser Unterrichtszweig einen großen Teil der ihm innewohnenden bildenden Kraft entbehre.

Sehr richtig sind auch die Ansichten des Verfassers über die Anordnung des Lehrstoffes in den Lehrbüchern. Er verurteilt die Anordnung nach Lebensgemeinschaften usw. Der Lehrstoff solle zwar im Unterricht nach methodischen Rücksichten gewählt und geordnet auftreten, aber das Lehrbuch müsse systematisch geordnet sein. Ja in den oberen Klassen wird verlangt, daß man von den niederen Organismen ausgehe, und dabei wird man im allgemeinen wohl nicht so ohne weiteres derselben Ansicht sein, und der Hinweis auf das Vorgehen in der Physik, wo man ja auch mit den einfachen Maschinen beginne und nicht mit komplizierten Maschinen, dürfte nicht so unbedingt als Beweis gelten können.

Heft 2. Dr. **Paul Schlee**, Schülerübungen in der elementaren Astronomie. 15 S. mit 2 in den Text gedr. Figuren. 50 Pf.

Der Verfasser beklagt, daß die heutigen Kulturmenschen sich der Himmelskunde mehr entfremden, als in früheren Zeiten, und findet die Ursache teilweise darin, daß man beim Unterricht sich meist auf Demonstrationen an Abbildungen, Tellurien und anderen Surrogaten beschränke, statt zur Anschauung in der Natur selbst anzuleiten, und meint, daß direkte Beobachtung der Naturerscheinungen mehr anregend wirken müßte und nicht so große Schwierigkeiten bieten würde. Zum Beweise dafür gibt er einige Winke dafür, wie er solche Beobachtungen mit Erfolg durchführen läßt.

Zu Beobachtungen des Sonnenstandes und zur Feststellung des Meridians beschreibt er sehr einfache Vorrichtungen, welche annähernd genaue Messungen gestatten. Um die Bewegung des Fixsternhimmels zu beobachten, läßt er die Schüler abends auffallendere Sterne sehen und sich ihren Platz neben einer hervorragenden Turmspitze oder einer Hausecke merken. Nach 10—20 Minuten zeigt er, daß, von zweiter Stelle aus gesehen, der Stern sich von dem Punkte der ersten Beobachtung entfernt hat. Ebenso zeigt er die annähernde Unbeweglichkeit des Polarsterns. Er deutet auch auf einige Sternbilder und zeigt nach Wochen, daß deren

Digitized by Google

Gestalt nicht verändert, daß aber ihre Stellung am Himmel eine andere ist usw. Er empfiehlt daneben drehbare Sternkarten, die sich für jede Stunde des Jahres einstellen lassen. Über den Mond leitet er die Schüler an, durch eine Reihe von Abenden Beobachtungen zu machen, und überzeugt sich durch Fragen über deren Resultat. Ebenso leitet er zur Beobachtung der Planeten an. Ohne uns weiter in die Methode selbst einlassen zu können, machen wir auf das lesenswerte Schriftchen aufmerksam, das dem Lehrer eine recht gute Anleitung gibt, wie er selbst bei jungen Schülern und Schülerinnen Interesse an den Beobachtungen und eine Anbahnung zum Verständnis der Bewegungen am Himmel bewirkt.

Heft 3. Dr. **Walther Schoenichen**, Oberlehrer, Die Abstammungslehre im Unterrichte der Schule. Mit 14 Figuren und 2 schematischen Darstellungen. 46 S. 1,20 M.

Bei dem lebhaften Kampfe, der in unserer Zeit zwischen dem Materialismus und dem Klerikalismus geführt und häufig von Unkundigen als ein gegen die Religion überhaupt gerichteter Streit hingestellt wird, ist ein Schriftchen wie das vorliegende ein Unternehmen, das in geeigneter Weise aufklärend wirken kann und diejenigen, denen das Wohl der Menschheit mehr gilt, als einseitiges Parteiinteresse, auf das beste über die Bestrebungen der Naturforscher unterrichten kann.

Der Verfasser geht von den wertvollen Errungenschaften aus, welche die biologische Richtung in der Naturkunde bereits gezeitigt hat, zumal sie die formale Bildung sowie die künstlerische Erziehung fördert und vor allem das Verständnis der Naturerscheinungen ermöglicht, indem sie nicht nur den gegenwärtig herrschenden Zustand erklärt, sondern auch die Weiterentwicklung der Naturkörper ins Auge faßt.

Wenn der Verfasser auch nicht die Abstammungslehre als leitendes Prinzip beim Unterricht aufgestellt wissen will, so verlangt er doch, daß alle Erscheinungen, welche auf das Verständnis und die Begründung derselben hinführen, so betont werden sollen, daß schließlich die Lehre von der Entwicklung der Natur als etwas Selbstverständliches sich ergibt. Als einzelne Beispiele schildert er u. a. die gegenseitige Anpassung der Pflanzenfresser und der Raubtiere durch einen sehr belehrenden Vergleich zwischen der Anpassung der Geschosse und der Panzerplatten bei Kriegsschiffen. Er zeigt, wie die vergleichende Anatomie als sicherste Stütze der Abstammungslehre sich erweist und die Embryologie, die Paläontologie, die geographische Verbreitung der Lebewesen dahin führen. Er gibt sodann Beispiele über die Vermehrungsfähigkeit der Organismen und schildert an der Hand solcher den Kampf ums Dasein, die Vererbung und Variation, die künstliche und natürliche Zuchtwahl. Auf diese Art wird nachgewiesen, daß die Abstammungslehre durchaus keine Gefahr für die Religion bietet, daß sie im Gegenteil mit Rücksicht auf die ethische Bildung der Jugend Eingang in den Unterricht finden müsse. Da so viele Erscheinungen der menschlichen Gesellschaft nach gleichen Gesetzen sich regeln, wie die Erscheinungen in der Natur, habe die Biologie einen wichtigen Anteil an der Erziehung der Jugend. Da die Vertiefung des Naturverständnisses einer der mächtigsten Hebel aller Kultur ist, so bilde die Einführung der Deszendenzlehre in die Schulbiologie, die nach den Beweisen des Verfassers nicht nur möglich, sondern aus wissenschaftlichen und erzieherischen Gründen auch notwendig ist, eine Ergänzung des Schulunterrichtes.



Digitized by Google

Heft 4. Dr. **E. Binder**, Beiträge zur Entwickelung des chemischen Unterrichts an deutschen Mittelschulen. 35 S. 80 Pf.

Der Verfasser macht auf den Einfluß aufmerksam, welchen Liebig auf die Entwicklung des chemischen Unterrichts nahm, der bis dahin in Deutschland sehr vernachlässigt wurde und von da an in den Realschulen allmählich Platz griff, während er an den Gymnasien immer noch vernachlässigt wurde. Er führt sodann verschiedene Urteile an, welche zum Teil seitens der Philologen gegen die Einführung des naturwissenschaftlichen Unterrichts überhaupt aufgestellt wurden, während von anderer Seite das Gegenteil, namentlich auch bezüglich eines besonderen chemischen Unterrichts, angeregt wurde. Er geht sodann näher auf die Entwicklung der sächsischen Realschulen, sowie der Lehranstalten in Preußen, wie in anderen deutschen Staaten ein und spricht zuletzt sich über die verschiedenen Arten von chemischen Lehrbüchern aus. Das Schriftchen bezieht sich auf eine reiche Literatur und ist besonders zeitgemäß, da die Frage über die Ausdehnung dieses Unterrichts an den Gymnasien in Preußen neuerdings wiederholt angeregt wurde.

Heft 5. Dr. **A. Günthart**, Die Aufgaben des naturkundlichen Unterrichts vom Standpunkte Herbarts. 67 S. mit 3 Skizzen im Text. 1,40 M.

Der Verfasser sucht mit seiner Arbeit den Beweis zu führen, daß die Herbartschen Lehren für die Schule eine besondere Wichtigkeit besitzen. Diejenigen Leser, welche mit den Herbartschen psychologischen und pädagogischen Anschauungen vertraut sind, werden mit Freude wahrnehmen, daß der Verfasser, durchdrungen von Liebe zu seinem Fache und von Verehrung für den philosophischen Meister, in scharfsinniger Weise formales und sachliches Moment miteinander verknüpft und nachweist, daß Herbarts Lehren eine methodische Grundlage für den naturgeschichtlichen Unterricht in vollem Sinne des Wortes bieten können. Er weist dabei auch auf die Notwendigkeit der Allgemeinbildung an der Hand des vielseitigen Interesses hin, zu welcher die Naturwissenschaften einen wesentlichen, daher unentbehrlichen Grundstock liefern müssen.

Das Werkchen ist fesselnd geschrieben und wird allen, die sich für derartige Nutzanwendung geistiger Lehren interessieren, vollen geistigen Genuß bieten.

2. **H. Nowack, J. G. Paust, H. Lieber** u. **F. Steinweller**, Der Unterricht in den Realien. Eine methodische Anweisung mit Lehrproben für die verschiedenen Zweige des realistischen Unterrichts in der Volksschule. III. Teil: Pflanzen- und Tierkunde von J. G. Paust und F. Steinweller. 4. verb. u. verm. Aufl. (in der neuen deutschen Rechtschreibung). 119 S. Breslau 1903, F. Hirt. 1 M.

Im 43. Bande des Jahresberichtes (S. 96) wurde bereits auf das hier genannte Werk aufmerksam gemacht. Es gibt für den angehenden Lehrer eine recht gute Anweisung für die Behandlung des Tier- und Pflanzenlebens mit Einbeziehung der Lehre vom menschlichen Organismus. Die Einleitung bildet ein Abriß der Geschichte der Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts, welche besonders die neueren Bestrebungen würdigt, sich u. a. gegen das Prinzip der Lebensgemeinschaften, gegen die Konzentrationsbestrebungen und für die biologische Betrachtung der lebenden Wesen ausspricht. Zweck und Aufgabe des naturkundlichen Unterrichts werden richtig geschildert. Den Ausflügen wird großer Wert beigelegt; einiges über die Anschauungsmittel gesagt, sodann einige Bei-

zed by Google

spiele für die Behandlungsweise auf der mittleren und der Oberstufe geboten und eine Auswahl der Naturkörper gegeben, die auf den verschiedenen Stufen zu behandeln sind. Dem System wird die entsprechende Berücksichtigung gewährt. Unter den zahlreichen Hilfsmitteln für den naturgeschichtlichen Unterricht hätten wohl auch einige Zeitschriften genannt sein können.

Als nebensächlich bezeichnet der Verfasser (S. 46) u. a. Stellung und Zahl der Staubblätter; dem kann man wohl nicht so unbedingt beistimmen. S. 77 wird gesagt: die Staubblätter der Kirsche stehen auf dem Kelchrande, während man in neuerer Zeit diesen Teil als erweiterten Blütenboden bezeichnet. S. 83 und 84 gelten die Krallen der Katze als scharf, während man sie spitz nennen müßte. Die angegebene Verteidigung der Pferde gegen Wölfe (S. 84) wird sehr bezweifelt. Doch sollen diese Angaben nicht das günstige Urteil über das Werkchen beeinträchtigen.

## II. Lehrmittel.

1. Dr. **Otto Schmeil**, Wandtafeln für den zoologischen und botanischen Unterricht. A. Zoologische Wandtafeln (Größe: 160 : 115 cm); B. Botanische Wandtafeln (Größe: 130 : 110 cm). Gezeichnet von W. Neubert-München. Stuttgart 1903, E. Nägele. Roh je 3,80 M., auf Leinwand je 5,80 M.

Diese Wandtafeln sollen ein Lehrmittel bieten, das dem gegenwärtigen Stande der Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichtes angepaßt ist, das also Tiere und Pflanzen als lebende Wesen zur Darstellung bringt. Schon der Name des Verfassers verbürgt, daß wir es mit einem Lehrbehelf von besonderer Bedeutung zu tun haben werden. Auch zeigen die beiden, in verkleinerter Wiedergabe dem Prospekte beiliegenden Bilder, „Das Kamel" und „Die Tulpe", daß wir von dem Werke Vorzügliches erwarten können. Dabei wird die Größe der Tafeln ihre Verwendung beim Unterricht erfolgreich gestalten lassen. Zwei weitere Tafeln: „Wildschweine in der Suhle" und „Weiße Taubnessel" sind noch in Vorbereitung. Die Tafeln werden einzeln abgegeben und dürften sich bei dem mäßigen Preise bald in den Schulen einbürgern, da sie einerseits durch Naturtreue sich auszeichnen, andererseits auch in der künstlerischen Ausführung nichts zu wünschen übrig lassen.

2. Dr. **Paul Pfurtscheller**, Prof. in Wien, Zoologische Wandtafeln in Farbendruck gezeichnet und herausgegeben. Format 130 : 140 cm., unaufgespannt je 6 K, unterklebt mit Leinwand und Stäben je 8 K, auf Leinwand gespannt mit Stäben je 10 K. Wien 1904, A. Pichlers Witwe & Sohn.

Dem im Vorjahre gegebenen Versprechen gemäß berichten wir über das Weitererscheinen des prachtvollen Wandtafelwerkes, von welchem die drei ersten Tafeln im Jahresbericht (54. Bd., S. 169) bereits angezeigt wurden.

Taf. 4 bildet einen der häufigsten Haie des Mittelmeeres (Mustela vulgaris) ab. Neben dem Hauptbilde, das das von unten geöffnete Tier darstellt, sieht man den Horizontalschnitt des Kopfes, das Kopfskelett, ein Stück des Kiefers und der Haut von Scyllium und das Ei desselben mit ausschlüpfendem Embryo.

Tafel 5. Seeigel (Sphaerechinus), zum Teil geöffnet, z. T. von den Stacheln und den Füßchen befreit, z. T. mit denselben. Als Seitenbilder die Umgebung der Mundöffnung, das Scheitelfeld und das Stück eines Stachels.

Tafel 6. Süßwasserpolyp, Hydra viridis (Fig. 1) und grisea (Fig. 2), Längsschnitt (Fig. 3). Ein Stück der Körperwand mit Nesselzellen (Fig. 4).



Digitized by Google

Tafel 7. Sepia officinalis. Der teilweise geöffnete Körper. Daneben Schnabel, Mundhöhle, Stück der Reibplatte und Schema des Blutkreislaufes.

Taf. 8. Schematische Zeichnung der Muschelformen von Kopffüßlern Schnecken und Muscheln.

Taf. 9. Taenia solinum, Bandwurm, Kopf, Larve, Finne, Ausstülpung.

Taf. 10. Edelkoralle, Zweig mit verschiedenen Individuen, z. T. geöffnet, Larve, Durchschnitt eines Muttertieres mit Tochtertier und beginnende Stockbildung.

Taf. 11. Astropecten aurantiacus. Ein Seestern mit z. T. entfernter Oberhaut. Daneben Kalkstacheln, Durchschnitt durch einen Arm und schematischer Radiärschnitt einer andern Art.

Taf. 12. Ein Kalkschwamm (Sycon raphanus) und ein Sternschwamm (Aplysina aërophoba) mit vergrößerten Durchschnitten (schematisch).

Taf. 13. Honigbiene. Hauptbild: Biene von oben mit teilweise geöffnetem Rücken. Kopf und Giftstachel.

Taf. 14. Badeschwamm mit schematisierten Durchschnitten.

Rektor Schmeil nennt die hier genannten Tafeln ein Unterrichtswerk von größter Bedeutung. Da die Tafeln eine selten verwendete Größe haben, sind die Objekte in einer Größe dargestellt, daß sie in großen Klassenräumen verwendbar sind. Die Bilder sind vom Verfasser, der selbst Maler und Zeichner ist, in künstlerisch vollendeter Weise ausgeführt. Die Auswahl der Objekte schließt überflüssige Details aus und läßt die Hauptzüge der Organisation um so deutlicher erkennen. Da die Tafeln einzeln käuflich sind, kann jede Schule die für sie verwendbaren auswählen. Der jeder Tafel beigegebene Text enthält auch eine verkleinerte Abbildung der ganzen Tafel, was für die Verwendung der Tafeln eine besondere Bequemlichkeit bietet.

## III. Allgemeine Naturkunde.

1. Natur und Schule. Zeitschrift f. den gesamten naturkundl. Unterricht aller Schulen. Herausg. von B. Landsberg, O. Schmeil u. B. Schmidt. II. Bd. VIII und 504 S. mit 1 Tafel in Farbendruck, 1 Plan u. 99 Textabbildungen. Leipzig 1903, B. G. Teubner. 12 M.

Wir bringen hier den Abschluß des Berichtes über den II. Jahrgang dieser Zeitschrift (vgl. Jahresbericht, 55. Bd., S. 156), die sich durch ihren mannigfachen, gediegenen Inhalt und die unparteiische Haltung so rasch einen großen Kreis von Lesern verschafft hat und zu ihren Mitarbeitern gediegene Kräfte aus allen Kreisen der Schulen zählt. Bemerkenswert sind u. a. die Besprechungen der Lehrpläne verschiedener Schulgattungen in Preußen und Sachsen, welche besonders die Stellung des naturkundlichen Unterrichts und seine wünschenswerte Erweiterung betonen; die Frage der Ausflüge, Schulgärten und Provinzialmuseen; die Stellung des mineralogischen Unterrichts und sein Verhältnis zur Chemie. Die Mitteilungen über die Bequerelstrahlen führen das Wichtigste dieser Erscheinung in chronologischer Folge vor. Die „kleinen Schulversuche" behandeln mehrere chemische und physikalische Erscheinungen. Die Abschnitte „Selbstbeobachtetes" und „Irrtümer und Streitfragen" bringen verschiedene anregende Mitteilungen. In der „Lehrmittelschau" wird auf einige bemerkenswerte Apparate und Anfertigung von Anschauungsmitteln für den chemischen, zoologischen und botanischen Unterricht aufmerksam gemacht. Die „Besprechungen" machen auf zahlreiche gute Erscheinungen der Literatur aufmerksam, bezeichnen aber auch minderwertige Sachen im richtigen Lichte. Von den „Versammlungsberichten" sind enthalten solche über Ferienkurse, über die XV. General-

zed by Google

versammlung des Bayrischen Realschulmännervereins, die XII. Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in Mathematik und Naturwissenschaft in Breslau und den Beginn der 75. Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte in Kassel. Schließlich sei noch bemerkt, daß auch der Sprechsaal vielfach Anregung zum Besprechen wichtiger Fragen bietet.

2. Periodische Blätter für Realunterricht und Lehrmittelwesen, Organ der Gesellschaft Lehrmittelzentrale in Wien und des Lehrerklubs für Naturkunde in Brünn, geleitet von Prof. R. Neumann u. Schulinspektor J. Fischer. VIII. Jahrg. Heft 1—6. Tetschen 1903, O. Henckel. 5 M.

Wir haben im Vorjahre (S. 157) ausführlich über den Inhalt dieser Zeitschrift berichtet und können nun, nachdem die Redaktion durch das Eintreten noch eines zweiten tüchtigen Schulmannes verstärkt ist, nur abermals konstatieren, daß durch dieses Blatt das Schulwesen in bester Weise gefördert wird. Unter anderem werden die Lehrpläne für österreichische Bürgerschulen und ihre Reform wiederholt besprochen, es werden gute Lehrbeispiele aus Physik, Geographie, Astronomie, Mineralogie und Botanik vorgeführt, es erschienen einige Aufsätze über wissenschaftliche Themen (z. B. Salz), eine Reihe von Denk- und Übungsfragen aus der Physik von Prof. Weiler im Anschluß an dessen Lehrbuch, Mitteilungen über neue Apparate und Versuche und interessante Berichte über die Vereine, deren Organ das Blatt ist. Nicht uninteressant ist für Lehrer die Stellung von Preisaufgaben, welche die Zeitschrift von Zeit zu Zeit ausschreibt. Auch darf wohl erwähnt werden, daß alle Bürgerschulen der Stadt Wien von Amts wegen darauf abonniert sind, und auch die dem Blatte beiliegende Jugendschriftenwarte verdient das besondere Interesse der Lehrer und Erzieher.

3. Dr. **M. Wilhelm Meyer**, Die Naturkräfte. Ein Weltbild der physikalischen und chemischen Erscheinungen. XVI u. 671 S. m. 474 Abbildungen im Text u. 29 Tafeln in Farbendruck, Holzschn. u. Ätzung. Leipzig 1903, Bibliogr. Institut. Geb. 17 M.

Wem wären nicht die Prachtwerke des Bibliographischen Instituts bekannt, die in einer Reihe von stattlichen Bänden mit den vorzüglichsten Illustrationen und einem, allen Anforderungen entsprechenden wissenschaftlichen Text jede Bibliothek zieren und seinen Besitzern den Überblick über die behandelten Teile der Wissenschaft, sowie genaue Auskunft über die wissenschaftlichen Ergebnisse der Neuzeit in leicht verständlicher Weise bieten. Es sei nur an Brehms Tierleben, Kerners von Marilaun Pflanzenleben, Neumayers Erdgeschichte u. a. erinnert. Diesen reiht sich nun in gleich schöner und würdiger Weise das vorstehend genannte Werk an.

Der Verfasser wollte kein Lehrbuch der Physik und Chemie schaffen, sondern die Naturerscheinungen unter dem Gesichtspunkte eines inneren Zusammenhanges aller Naturwirkungen betrachten. Er hat daher aus den verschiedenen Gebieten eine Auswahl getroffen, damit der Überblick wegen der Einzelheiten nicht verloren ging, und statt der übergangenen Einzelheiten andere hervorgehoben, welche in dem Wesen der betreffenden Erscheinungsformen die gesuchte Einheit der Naturkräfte erkennen lassen.

Der erste Teil des Werkes behandelt die physikalischen Erscheinungen und ihre Gesetze, indem bei ihrer Betrachtung stets an den inneren Zusammenhang der verschiedenen Erscheinungen als einer und derselben Kraft entspringend erinnert wird, wie es der Gedankenrichtung unserer Zeit entspricht und durch so manche Beobachtungen immer mehr als Gewiß-

Digitized by Google

heit erscheint. Es wird dabei von Erscheinungen ausgegangen, Versuche werden beschrieben, und dann wird die Erklärung gegeben, natürlich der Hypothese ein weiter Spielraum gelassen, doch stets auf das Hypothetische einer Erklärung hingewiesen. Daß dabei der neuesten Erfahrungen auf den verschiedensten Gebieten, neuer Anwendungen und Apparate gedacht wird, ist selbstverständlich. In ähnlicher Weise geht der Verfasser auch im 2. Teil vor. Da hierbei unter der Betrachtung der Einzelheiten das vereinigende Band leicht aus den Augen verloren werden kann, ist im 3. Teil des Werkes eine zusammenfassende Darstellung aller Naturerscheinungen geboten, die als das eigentliche Weltbild zu gelten hat. Der Verfasser empfiehlt daher den Lesern, welche mit den Einzelheiten des Stoffes vertraut sind, sich mit der Lektüre des letzten Teiles zu begnügen und bei zweifelhaften Stellen die überall gebotenen Hinweise auf die Ausführungen der beiden ersten Teile zu verwenden. Nach der Durchsicht des Ganzen wird dem Leser klar, daß wir auf einem Wendepunkte stehen: Hypothesen, die man als unumstößlich annahm, werden durch neue ersetzt. Ob sie der Probe bei neuen Erfahrungen standhalten, muß die Zukunft lehren. Was wir jetzt davon zu erkennen vermögen, den jetzigen Standpunkt unseres Wissens darin, finden wir angegeben.

4. **Der landwirtschaftliche Unterricht** im Seminar nach Stoff und Form auf Grund der ministeriellen Bestimmungen vom 1. Juli 1901. Breslau 1903, F. Hirt. Alle 3 Bände in 1 Band gebunden 3 M.

   1. Teil: Ackerbaulehre von L. Witt u. Ed. Zimmermann. 68 S. m. 25 Abbild. im Text. 80 Pf.

   2. Teil: Anleitung zum Betriebe des Obst- und Gartenbaues im Schulgarten von Paul Kynast. 3. Aufl. 124 S. m. 3 Tafeln u. 64 erläut. Abbild. 1,40 M.

   3. Teil: Bienenzucht von C. Lawin, m. einem Anhang über Seidenraupenzucht von W. Laukamm. 47 S. m. 44 Abbild. im Text. 60 Pf.

Das vorstehend genannte Werk soll beim Unterricht in Lehrerseminarien verwendet werden, um den angehenden Lehrern das Verständnis für die Pflege eines Schulgartens, sowie hinreichende Kenntnisse über den Ackerbau und die einschlagenden Zweige der Landwirtschaft zu bieten. Schon in kleinen Städten, besonders aber auf dem Lande ist dem Lehrer durch solche Kenntnisse ein Wirkungskreis weit über den Rahmen der Schule gesichert; oft wird er auch durch seine Ausbildung in dieser Richtung imstande sein, den Unterricht in den Naturwissenschaften auf zweckmäßige Weise praktischer zu gestalten, ja — was wohl auch nicht zu übersehen ist — seine Mußestunden in schöner Weise mit der Pflege eines Gartens oder Feldes und zur Vermehrung seines Einkommens zu verwenden. Die drei vorliegenden Hefte sind mit Benutzung der neuesten Forschungen auf dem betreffenden Gebiete abgefaßt worden und werden daher mit Vorteil beim Seminarunterricht verwendbar sein. Sie können aber auch sehr wohl solchen Lehrern empfohlen werden, welche einen guten Unterricht in dieser Richtung nicht genießen konnten und das Betreffende nachzuholen wünschen. Die vielen, vorzüglichen Holzschnitte machen den Text leicht verständlich.

5. **Maria Middeldorf**, Lehrerin, Katechismus der Haushaltungskunde und Naturlehre. Lernbüchlein für Schülerinnen der Volksschule. 2., verb. Aufl. 96 S. m. 8 Abbild. Düsseldorf 1903, L. Schwann. 50 Pf.

Wir haben dieses Werkchen erst im Vorjahre (S. 162) erwähnt und auf kleine Irrtümer hingewiesen, die sich in dem übrigens recht brauch-

Digitized by Google

baren Büchlein eingeschlichen haben. Da dieselben noch nicht behoben sind, der Text bis auf kleine Stellen unverändert geblieben ist, verweisen wir auf unsere frühere Anzeige und fügen noch einige Bemerkungen bei, die dort nicht gemacht wurden. S. 5 wäre unter den Merkmalen verfälschter Milch auch ein etwaiger Bodensatz zu erwähnen, der auf Stärkezusatz hinweist. S. 30: Hopfen wird dem Bier zugesetzt, um es haltbarer zu machen. S. 51: Nicht die Fettkügelchen sind es, welche die Haut der Milch beim Kochen bilden, sondern das Eiweiß der Milch. S. 54: Statt Salmiak soll es heißen Salmiakgeist. S. 60: Petroleum entzündet nicht schon bei 32—34° C, aber bildet Dämpfe. S. 83: Bei verschiedenen Mitteln der Hausapotheke ist ein Fragezeichen zu machen.

6. Dr. **Gerhard Schott**, Abteilungsvorst., Physische Meereskunde. Mit 28 Abbildungen im Text u. 8 Tafeln. 162 S. (Samml. Göschen). Leipzig 1903, G. J. Göschen. Geb. 80 Pf.

Heute, wo die Untersuchung der Meere nach immer genaueren Methoden und systematisch ausgeführt wird, um teils praktischen Zwecken (Schiffahrt, Kabellegung u. a.), teils der Wissenschaft zu dienen, ist es wohl am Platze, die Resultate dieser Untersuchungen, welche vielfach die früheren Ansichten über das Meer, seinen Boden, seine Bewegung usw. geändert haben, in einem allgemein verständlichen Bilde vorzuführen, wie es in dem vorliegenden Bändchen tatsächlich geschieht.

Nach der Mitteilung eines reichhaltigen Verzeichnisses der betreffenden Literatur gibt der Verfasser eine kurze Geschichte der Entwicklung der physischen Meereskunde, bei welcher auch der Bestrebungen gedacht wird, von denen sich in dieser Richtung das Deutsche Reich leiten ließ. Es werden sodann die Methoden der Tiefenmessung besprochen, die Bodengestaltung der Meere geschildert, das Meeresniveau untersucht und die Verteilung von Wasser und Land, sowie die Menge des Meerwassers dem Verständnis nahe gebracht. Die folgenden Kapitel behandeln die chemisch-physikalischen Eigenschaften des Meerwassers, die Wärmeverteilung im Meere, die Eisverhältnisse und endlich die Bewegungen des Meerwassers, wobei die Wellenbewegung, die Gezeiten und die Meeresströmungen eingehend zur Besprechung gelangen. Instruktive Abbildungen und eine Anzahl von Karten kommen dem Verständnis in entsprechender Weise zu Hilfe, so daß das Werkchen eine sehr faßliche und belehrende Darstellung des betreffenden Abschnittes der Meereskunde liefert, wie sie auf Grund der neueren Forschungen gegeben werden konnte.

7. Jahrbuch der Naturkunde. 2. Jahrg. 1904. Herausg. von H. Berdrow. (Prochaskas Illustr. Jahrbücher). 327 S. Teschen 1904, K. Prochaska. 1 M.

Das im Vorjahre zum erstenmal erschienene Jahrbuch bringt auch in dem neuen Bande eine hübsche Übersicht von neuen Entdeckungen und Fortschritten der Wissenschaft: Nach den Mitteilungen über den gestirnten Himmel folgen solche über Vorgänge im Luftmeere, bei welchen eine Beurteilung der Falbschen Wetterprognose Interesse erwecken wird. Nach verschiedenen geologischen und paläontologischen Mitteilungen folgen aus der Chemie und Physik solche über das Radium und andere Elemente, aus der Welt der Organismen kommen besonders biologische Mitteilungen zur Sprache. Endlich wird über die Entwicklung des Menschengeschlechtes in alter Zeit berichtet. Neben den besonders hervorgehobenen Themen sind zahlreiche andere Forschungsresultate besprochen, so daß auch der neue Jahrgang das Interesse der Leser in hohem Grade erwecken kann.

Digitized by Google

## IV. Naturgeschichte.

### a) Aller drei Reiche.

8. **Ernst Walther,** Der Unterricht in der Naturkunde nach biologischen Gesichtspunkten bearbeitet. I. Abteilung: Unterstufe. 160 S. Leipzig 1903, Alfred Hahn. 2 M.

Von einem auf 3 Teile berechneten Unterrichtswerk liegt hier der 1. Teil vor. Es ist für die Lehrer an Volksschulen bestimmt, könnte aber auch anderen Lehrern Dienste leisten. Der Unterricht soll sich stets auf direkte Beobachtung der Natur gründen, daneben aber auch Bilder, Präparate, Bilder und andere Anschauungsmittel verwenden. Jedem Abschnitte werden Hinweise vorausgeschickt, welche als Ausgangspunkte für die Behandlung dienen sollen. Dem 3. Teile soll eine ausführliche Darstellung über die Methodik des naturkundlichen Unterrichts beigegeben werden. Der Lehrstoff ist nach Standorten geordnet. Im Sommerhalbjahr werden aus dem Garten, der Wiese und dem Zaun einige Pflanzen und Tiere betrachtet. Im Winterhalbjahr folgen einige Steine, aus denen das Schulhaus gebaut ist, Tiere des Wassers, des Waldes, der Straße im Winter, der Wohnstube und des Bauernhofes, und einige nutzbare Mineralien.

Bei jedem Objekt wird dreierlei ins Auge gefaßt: 1. das Äußere, 2. die Lebensführung und 3. die Stellung zum Menschen. Schon beim 1. Punkte wird bei den Organen ihre Bestimmung besprochen, ausführlicher geschieht das beim 2. Punkt. Zuletzt werden ergänzende Mitteilungen gebracht. Die Sprache des Buches ist sehr gut dem jugendlichen Alter der Schule angepaßt. Die Auswahl der Objekte erstreckt sich auf die bekanntesten Naturkörper. Am Schlusse jeden Halbjahres wird eine passende Zusammenfassung angeregt. Das Werkchen wird daher dem jungen Lehrer bei seiner Vorbereitung gute Dienste leisten.

Bei einzelnen Naturkörpern könnte eine genauere Bezeichnung für den Lehrer gegeben werden, wie bei Hahnenfuß, Tulpe, Krokus, deren es mehrere Arten gibt. Hier und da könnte ein passenderer Ausdruck bei den Beschreibungen gewählt, ein Fremdwort vermieden werden. Bei der Blüte der Kirsche ist nach der älteren Anschauung der Kelch als Standort für die Staubblätter, anstatt des krugartig erweiterten Blütenbodens genannt. Die Krallen der Schwalbe, des Maikäfers sind wohl mit spitz statt mit scharf besser bezeichnet. Solche Kleinigkeiten, welche leicht bei einer neuen Auflage geändert werden könnten, hindern übrigens nicht die Verwendung des recht brauchbaren Werkchens.

9. **Adolf Weber** u. **Amalie Weber,** Bilder aus der Naturgeschichte und Geschichte der Heimat (Im Anschluß an die Heimatkunde). Für die Schüler und Schülerinnen der Volksschulen Münchens zusammengestellt. Der Heimatkunde III. Teil. VI u. 151 S. m. 20 Illustrationen. München 1904, Max Kellerer. 1,20 M.

Das Büchlein enthält den Lehrstoff der fünf Klassen der Münchener Volksschulen und soll den Schülern Gelegenheit geben, zu Hause das in der Schule Gehörte zu wiederholen. Es enthält 17 Bilder aus dem Tierreich, 9 aus dem Pflanzenreich und 4 aus dem Mineralreich. Daran schließen sich 20 Geschichtsbilder.

Die einzelnen Abschnitte sind für das kindliche Alter sehr passend geschrieben. Die Tiere werden zuweilen redend eingeführt, um ihre Lebensschicksale zu erzählen, ein andermal schreibt ein Knabe an seinen Freund und berichtet ihm, was er sah und hörte; wieder ein andermal

Digitized by Google

ist ein Gespräch zwischen dem Vater und seinem Sohn gegeben. So gewinnen die Beschreibungen und die allgemeinen Abschnitte an Leben und bieten ein erhöhtes Interesse für die Jugend. In ähnlich anregender Weise werden die Pflanzen und Steine betrachtet. Daß bei den Metallen so vielerlei betrachtet werden, ist etwas auffallend. Besonders das Natrium hätte Referent nicht, wie es erzählt wird, einem kleinen Knaben in die Hand gegeben.

Auch die geschichtlichen Abschnitte sind sehr ansprechend, doch gehört das auf ein anderes Gebiet. Aus dem, was Referent zu beurteilen hat, schließt er, daß das Werkchen sich sehr gut für den Unterricht bei Kindern eignet.

10. **J. G. Paust,** Naturgeschichte für Mädchenschulen (Hirts Realienbuch, Nr. 35). Mit Berücksichtigung des Haushaltungsunterrichtes. 3., verb. u. verm. Aufl. in der neuen deutschen Rechtschreibung. 248 S. mit 115 in den Text gedruckten Abbild. Breslau 1903, Ferd. Hirt. 1,40 M.

Ein recht zweckmäßig angelegtes Werkchen, das der Biologie in ausreichender Weise Rechnung trägt und daher dem Unterricht recht gut zugrunde gelegt werden kann. Für Mädchen sind besonders einzelne Partien eingefügt, welche im Haushalte wichtig sind, für ländliche Verhältnisse ist Gartenbau, Obstzucht u. a. berücksichtigt. Das Buch zerfällt in zwei Kurse.

Der 1. Kurs (S. 1—69) behandelt vorzugsweise Wirbeltiere und höhere Pflanzen; sowie am Schlusse einzelnes vom menschlichen Körper.

Der 2. Kurs (S. 70—248) geht auch auf niedere Tiere ein, berücksichtigt ausländische Tiere und Pflanzen, den menschlichen Organismus, wobei auch auf erste Hilfe bei Unglücksfällen Rücksicht genommen wird. Die Tiere und Pflanzen werden nach Standorten (Garten, Wald, Wiese, Feld, Gewässer, Haus und Hof, Meer, fremde Zonen) und den Jahreszeiten aneinander gereiht.. Eine kurze Übersicht über die systematische Einteilung folgt S. 244.

Wenn Referent mit einigen Punkten nicht einverstanden ist, so möge das der Vollständigkeit wegen kurz angedeutet werden. Die Nadeln der Fichte sind wohl eher vierkantig als dreikantig. Die Bezeichnung der Krallen sowie beim Hahne des Sporns sollte mit spitz, statt mit scharf gekennzeichnet werden. Der Geruchsinn der Katze ist sehr schwach. Die Beurteilung der Hunde als weniger raubgierig könnte durch den Hinweis auf das Vorwiegen der stumpfhöckerigen Backenzähne erklärt werden. Die Stempelblüten der Haselnuß kommen wohl vor den Blättern mit den Staubblüten. Daß die Birke die Verbreitung nach Norden ihrer weißen Rinde verdanke, ist wohl nicht ganz richtig, da ja die Äste und Zweige eine braune Rinde besitzen. Neben den neuholländischen Bäumen können die Mammutbäume Kaliforniens als ebenso hoch genannt werden. Die Erklärung, daß das Blattgrün durch den Regen nicht aufgelöst werde, weil es in Wasser unlöslich ist, ist unnötig; auch wenn es löslich wäre, würde es, wie andere lösliche Stoffe der Pflanze, durch die Oberhaut der Blätter vor einem Auflösen geschützt sein, — und die Parallelstellung von den Wirkungen des Eisens und des Blattgrüns ist nicht ganz genau; es sollte gesagt sein, daß beides, Blattgrün bei den Pflanzen und Blutkörperchen bei den Tieren, sich nicht ohne die Gegenwart des Eisens bilden können. Unter den Mitteln, die Feldmäuse zu vernichten, könnte wohl das Vergiften derselben mit den Bakterien erwähnt sein, welche die Mäusepest verursachen. Bei den Blattläusen wird noch irrtümlicherweise gesagt, der Honigseim entstamme den Rücken-

Digitized by Google

röhren. Böhmen könnte unter den Weinbau treibenden Ländern wohl entfallen, da es nur wenig Weinbau treibt. Die Perlmuttermuschel hat keine eirunden Schalen; das gilt wohl für die Flußperlenmuschel, die auch der (S. 191) abgebildeten Malermuschel ähnlich ist. Die Bezugnahme des Textes auf die Figur 53 kann zu dem Irrtum veranlassen, als ob die Perlmuttermuschel dieser ähnlich wäre. Bei der Abbildung des Straußes sollte, wie im Text angegeben, keine Kralle an der kleinen Zehe stehen. Beim Elefanten hätte wohl auf das Nachwachsen der Backenzähne hingewiesen werden können, weil daher auf jeder Seite auch zwei Backenzähne stehen können. Daß das Flußpferd beim Gehen mit dem Bauche auf dem Boden streift, gilt nur für weichen, schlammigen Boden, in welchen es mit den Füßen tief einsinkt. Die Nahrung des Nashornvogels besteht zumeist aus Früchten.

### b) Anthropologie.

11. Dr. **A. Fiedler** u. Dr. **E. Hoelemann**, Der Bau des menschlichen Körpers. Kurzgefaßte Anatomie mit physiologischen Erläuterungen für den Schulunterricht. 8., verm. u. verb. Aufl. 156 S. m. 81 anatomischen Abbild. im Text u. den verkleinerten Anatom. Wandtafeln I—V in Farbendruck. Ausgabe A. Für die Hand des Lehrers. Dresden 1903, C. C. Meinhold & Söhne. Geb. 1,75 M.

Von der siebenten, im Jahresbericht (52. Bd., S. 139) angezeigten Auflage unterscheidet sich das Werk nur durch kleine Änderungen und durch Beigabe eines Sachregisters. Es möge nur bemerkt werden, daß die Verfasser im Vorwort ausdrücklich betonen, daß das Werk nicht für die Schüler der Volksschulen oder der unteren Klassen der Mittelschulen bestimmt ist, sondern für Fortbildungsschulen, sowie für mittlere und obere Klassen der Mittelschulen, hauptsächlich aber als Vorbereitungsbuch für die Lehrer gedacht ist. Dies wurde, um Mißverständnissen vorzubeugen, auch auf dem Titelblatt bemerkt.

12. Dr. **G. Paul**, Lehrbuch der Somatologie und Hygiene für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten und verwandte Institute. VII u. 196 S. mit 81 in den Text gedruckten, darunter 2 farb. Abbild. Wien 1903, F. Deuticke. Geb. 3 M.

Der Verfasser beschreibt zuerst den menschlichen Organismus und deutet bei den einzelnen Organen die Art ihrer Pflege an, wobei man gelegentlich auf die schädlichen Einflüsse mancher als „die Gesundheit fördernd" gebräuchlicher Gewohnheiten, z. B. auf übertriebene Abhärtung der Kinder, aufmerksam gemacht wird. Er bespricht sodann die „Allgemeine Gesundheitslehre" in jeder Richtung und geht dabei auf die Bekämpfung von Infektionskrankheiten insbesondere ein, bringt in einem Anhang auch die in Österreich bestehenden Vorschriften zur Verhütung und Weiterverbreitung solcher Krankheiten zum Abdruck. Darauf wird die „Erste Hilfe bei Unfällen" gelehrt und zuletzt die „Schulhygiene" in eingehender Darstellung ausgeführt.

Der sorgfältig ausgearbeitete Inhalt empfiehlt das auch von dem österreichischen Unterrichtsministerium als Lehrmittel zulässig erklärte Lehrbuch als sehr zweckmäßig, und es läßt sich von seinem Gebrauch an den Anstalten für Bildung von Lehrern, für die es in erster Linie bestimmt ist, nur das Beste erwarten. Es dürfte auch in weiteren Kreisen zur Verbreitung richtiger Anschauungen auf dem Gebiete der Gesundheitslehre beitragen können.

gitized by Google

13. Dr. **R. Zander**, Prof., Vom Nervensystem, seinem Bau und seiner Bedeutung für Leib und Seele im gesunden und kranken Zustande. 151 S. m. 27 Figuren im Text. (Aus Natur und Geisteswelt. 48. Bändchen.) Leipzig 1903, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Das Vorliegende ist ein Werkchen, dessen Studium man jedem Lehrer und Erzieher anraten kann. Der Verfasser hat über diesen Gegenstand vor einem gemischten Publikum zu Königsberg im Winter 1902 Vorträge gehalten und bietet sie hier einem größeren Publikum, wobei er durch instruktive Zeichnungen die bei seinen Vorträgen angewandten Demonstrationen ersetzte. Er geht von der Allgemeinheit der Nervenerkrankungen aus, welche schon in früheren Zeiten oft epidemisch auftraten, so daß nicht erst unser Zeitalter das der Nervosität genannt zu werden braucht; er schildert das Wesen der nervösen Vorgänge, geht genau in den Bau des Nervensystems ein, das er bei Tieren und Menschen untersucht, bespricht dann die Leistungen desselben und schließlich seine Erkrankungen und deren Ursachen, zuletzt auch das Vermeiden der Schäden und Gefahren für das Nervensystem und seine Kräftigung, sowie die zweckentsprechende Erziehung nervös belasteter Kinder. Würde das hier Gesagte in weitesten Kreisen beachtet, so würde eine kommende Generation weit weniger von Nervenleiden geplagt sein; aber auch der Gegenwart könnte sehr viel damit genützt werden. Das Studium des Werkchens sei daher bestens empfohlen.

14. Dr. med. **W. Schumburg**, Die Tuberkulose, ihr Wesen, ihre Verbreitung, Ursache, Verhütung und Heilung. Für die Gebildeten aller Stände gemeinfaßlich dargestellt. VIII u. 139 S. m. 1 Tafel u. 8 Fig. im Text. (Aus Natur und Geisteswelt, 47. Bändchen). Leipzig 1903, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

So wie man in unserer Zeit schon mit Erfolg mehreren epidemischen Krankheiten entgegengearbeitet und ihre Verbreitung auf ein Minimum reduziert hat, so ist es jetzt das Bestreben, auch der Tuberkulose entgegenzuwirken. Daß zu dem Zwecke es gut ist, wenn belehrende Mitteilungen darüber in gebildeten Kreisen, namentlich im Lehrerstand, verbreitet werden, ist klar, und aus diesem Grunde entschloß der Verfasser sich zu der vorstehend genannten Arbeit, welche die auf dem Titelblatt genannten Kapitel in einer sehr belehrenden Weise behandelt. Man kann nur mit dem Verfasser wünschen, daß sein Büchlein in dem gemeinsamen Kampfe gegen die Tuberkulose recht viel neue Streiter werben möge.

15. Dr. med. **W. Wilke**, Nervosität und Neurasthenie und deren Heilung. Vom naturwissenschaftlichen Standpunkt aus bearbeitet für Ärzte und gebildete Laien. 191 S. Hildesheim 1903, F. Borgmeyer. 2 M.

Obwohl über diesen Gegenstand schon manches geschrieben, hielt der Verfasser es doch nicht für unnötig, über die so häufige und quälende Krankheit eine Arbeit zu veröffentlichen, da bei keiner Krankheit es so wichtig ist, daß der Patient selbst sich über die Natur derselben klar wird, da nirgends eine so zielbewußte und genaue Befolgung der ärztlichen Vorschriften nötig ist, wie gerade hier. Der Verfasser schildert vor allem die Ursachen der Krankheit, und diese sind es wohl besonders, welche auch dem Lehrer, wie jedem Erzieher, zu wissen nötig sind, er zeigt sodann den Verlauf der Krankheit und ihre Behandlung, wobei namentlich die Regelung der Lebensweise, der Diät, und endlich die Wasserbehandlung berücksichtigt wird. Die Kenntnis des Werkchens wird vielen Lehrern Anlaß bieten, einerseits auf sich selbst mehr zu achten, andererseits auch belehrend in weiteren Kreisen zu wirken.

Digitized by Google

16. Dr. **Felix Klenitz-Gerloff**, Bakterien u. Hefen, insbesondere in ihren Beziehungen zur Haus- und Landwirtschaft, zu den Gewerben, sowie zur Gesundheitspflege nach dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft gemeinverständlich dargestellt. 100 S. m. 65 Abbild. Berlin 1903, O. Salle. 1,50 M.

Über Bakterien und Hefen wird in unserer Zeit viel gesprochen und geschrieben. Es sind auch Werke vorhanden, welche über diese Körper eingehend belehren, so nennt der Verfasser A. Fischers „Vorlesungen über Bakterien" und F. Lafars „Technische Mykologie" als Werke, aus denen man sich weiter belehren könne. Er selbst will die wichtigsten Ergebnisse der Wissenschaft von den Bakterien und Hefen in gemeinverständlicher Weise darstellen, und man kann wohl sagen, daß der Leser durch das Schriftchen eine sehr gute Belehrung über diese kleinen Naturkörper, sowie über die verschiedensten einschlagenden Fragen erhält. Die bahnbrechenden Unternehmungen von Pasteur, Koch u. a. werden dabei in recht anschaulicher Weise geschildert, die Natur der Keime als niedrigste organische Wesen, von vielen einem Zwischenreiche zwischen Tieren und Pflanzen zugeteilt, wird festgestellt, ihre Reinzucht gelehrt, es wird angegeben, wie solche rein dargestellte Hefen und Bakterien in vielen Gewerben eine große Bedeutung haben, wie sie bei der Herstellung von Bier und Wein, von Butter und Käse usw. von Wichtigkeit sind. Es werden die verschiedensten Wirkungen der Bakterien untersucht, insbesondere auch das Verhalten von solchen gegen den Stickstoff der Luft usw., endlich aber auch der Zusammenhang mit den Infektionskrankheiten.

Man kann daher das Werkchen jedem bestens empfehlen, welcher sich über die einschlagenden Fragen unterrichten will.

17. **H. Schindler**, Was sollst Du vom Bier und Branntwein wissen? 2. Aufl. 32 S. Dresden 1903, A. Huhle. 25 Pf.

Der Verfasser bespricht die Herstellung und Bestandteile der geistigen Getränke und schildert die Folgen des Alkoholgenusses in bezug auf Körper und Geist und die Kosten für den einzelnen, sowie für den Staat, die zum Nährwert und zur Stärkung der Körperkraft in einem großen Mißverhältnis stehen. Das Schriftchen erscheint recht geeignet, vor dem Genusse geistiger Getränke zu warnen, und kann auch Kindern in die Hände gegeben werden; es verdient die weiteste Verbreitung. Wäre es nur für Erwachsene geschrieben, so konnte ein Punkt noch hervorgehoben werden, der hier aber absichtlich ausgelassen wurde. Es ist damit die Neigung der Trinker zu geschlechtlichen Exzessen gemeint, welche in ihren Folgen ebenso schrecklich sind, wie die zerstörende Wirkung des Alkohols auf den Körper des Trinkers und seine Nachkommen. Es sei in dieser Richtung auf einen sehr lesenswerten Vortrag: „Über die Bedeutung und Verbreitung der Geschlechtskrankheiten" hingewiesen, welchen der Universitätsprofessor Dr. E. Finger im Allgemeinen österreichischen Frauenverein in Wien am 16. November 1903 gehalten hat und der in der Zeitschrift „Neues Frauenleben" vom Januar 1903 abgedruckt ist. Es ist ein Kapitel aus dem Leben der Gesellschaft, welches niemand besprechen will und daher im geheimen die schrecklichsten Folgen zeitigt.

18. Dr. med. **A. Baur**, Lehrbuch für den Samariterunterricht an Seminarien, Präparandenanstalten, höheren, Mittel- und Volksschulen, sowie zum Selbstunterricht. II u. 292 S. mit 30 Tafeln (darunter 2 Buntlithographien). Wiesbaden 1903, O. Nemnich. Geb. 4,50 M.

Wohl jedermann kommt gelegentlich in die Lage, bei einem plötzlich eingetretenen Unglücksfall helfend eingreifend zu müssen, besonders aber

Digitized by Google

ist es der Lehrer; nicht nur beim Turnen oder Spielen, auch in der Klasse kann es sich ereignen, und daher sollte jedermann eine gewisse Kenntnis der Hilfsmittel besitzen, welche gegebenenfalls bis zur Ankunft eines Arztes zu ergreifen sind, um schlimmere Folgen abzuwenden. Nun hat das Königlich preußische Kultusministerium bestimmt, daß die Seminaristen künftig als freiwillige Krankenpfleger für Kriegsfälle herangebildet werden sollen. Da aber die Zeit für die Unterrichtsstunden in der Schulgesundheitspflege und besonders in der Kriegskrankenpflege knapp bemessen ist, hat der Verfasser für die Seminaristen ein Lehrbüchlein verfaßt, das ihnen rasche Ausbildung, auch im Selbstunterricht, ermöglicht. Er setzt dabei den Bau und die Tätigkeit der Organe des menschlichen Körpers als bekannt voraus und führt die einzelnen Unglücksfälle im Zusammenhang mit den physiologischen Störungen vor, schildert auch besonders den Transport und die Krankenpflege, sowie das Improvisationsverfahren.

Das Buch ist mit großer Umsicht durchgeführt und kann die beste Belehrung bieten. Dazu tragen eine große Anzahl von Bildern bei, die auf angehefteten Tafeln enthalten sind. Nur die beiden Tafeln mit Gift- und Heilpflanzen dürften entbehrlich sein. Auch sind die Abbildungen sehr klein und die Bezeichnungen mit römischen Zahlen für nicht sehr scharfe Augen schwer zu erkennen.

19. Dr. **G. Kabrhel**, Prof., **Fr. Velich** u. **A. Hraba**, Bürgerschullehrer, Die Lüftung und Heizung der Schule. 3 Vorträge, gehalten in der Jahresversammlung des Klubs für öffentliche Gesundheitspflege in Prag. 78 S. Wien 1904, J. Šafář. 1,80 M. (2 K)

Zu den auf dem Titel angegebenen Fragen werden 9 Thesen vorausgeschickt. Darauf werden die Umstände untersucht, welche auf die Zimmerluft schädigend einwirken, und die Mittel angegeben, sie zu beseitigen. Es werden dabei zahlreiche Schriften genannt, welche sich mit dem betreffenden Thema beschäftigen, und dabei die eigenen Erfahrungen und Untersuchungen der Verfasser mitgeteilt. Die berührten Übelstände werden teils auf die Wahl des Bauplatzes der Schulen, auf seine Umgebung, auf die Art des Baues, die Heiz- und Lüftungsanlagen zurückgeführt. Das Schriftchen ist daher sowohl für Lehrer lesenswert, als auch für diejenigen, welche die Leitung der Bauten und die Oberaufsicht darüber zu führen haben. Sie sei daher den betreffenden Kreisen bestens empfohlen.

### c) Zoologie.

20. Dr. **W. Zenz**, Zoologie für Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten. 5., umgearb. Aufl. 201 S. m. 297 in den Text gedruckten Holzschn. Wien 1903, A. Hölder. Geb. 2,30 M. (2,60 K).

Dieses Werkchen unterscheidet sich auffallend zu seinem Vorteil von den früheren Auflagen, von welchen Referent im 39. Bande des Jahresberichtes, S. 103, einen Bericht gab. Es nähert sich schon wesentlich den gegenwärtig immer mehr zur Geltung kommenden Anschauungen und berücksichtigt die Biologie vieler Tiere in anerkennenswerter Weise. Die Auswahl der Naturkörper und ihre Betrachtungsweise ist weit besser für einen künftigen Lehrer gestaltet. Die Zahl der Abbildungen ist beträchtlich vermehrt, und zwar durch gute, belehrende Bilder. Bei der Anordnung des Textes könnte man es auffallend finden, daß in einem für künftige Lehrer bestimmten Buche nicht mit einem allgemeinen Teile begonnen wird. Da der Zögling der Lehrerbildungsanstalt bereits mit gewissen

Digitized by Google

Kenntnissen über die Tierwelt in die Anstalt kommt, würde eine solche Einleitung im ganzen und bei einzelnen Abschnitten recht gut verstanden werden, und die Beifügung methodischer Winke würde dem abhelfen, daß er in der Volksschule später denselben Lehrgang einhalten würde. An dieser Stelle aber würde das Verständnis erleichtert werden, besonders wenn, wie bei den Vögeln, mit einem Tiere begonnen wird, dessen Beobachtung in der Natur mit Schwierigkeiten verbunden ist.

Trotzdem wird das Werkchen mit Vorteil verwendet werden können und sei daher bestens empfohlen.

21. Dr. **M. Kraß**, Schulrat, kgl. Sem.-Dir. u. Dr. **H. Landois**, Universitätsprof., Der Mensch und das Tierreich in Wort und Bild für den Unterricht in der Naturgeschichte dargestellt. 13., verb. Aufl. XIV u. 156 S. m. 207 eingedruckten Abbild. Freiburg 1903, Herdersche Verlagsh. 2,20 M.

Die Verfasser dieses nun schon in zahlreichen Auflagen vorliegenden Buches (vgl. Jahresbericht, 52. Bd., S. 145) waren auch diesmal bestrebt, dasselbe auf der Höhe der Zeit zu erhalten. Außer kleinen Zusätzen namentlich biologischer Art ist in der 13. Auflage eine Anzahl von Abbildungen durch geeignetere Bilder ersetzt worden, welche die Lebensweise der Tiere näher beleuchten. Das nach modernen Anschauungen verfaßte Werk verdient von neuem die beste Empfehlung. Nachdem so manches Bild erneuert worden ist, dürfte wohl auch einmal das unschöne Bild des Esels an die Reihe kommen, an dessen Stelle ein besseres zu setzen wäre.

22. Dr. **W. Marshall**, Prof., Die Tiere der Erde. Eine volkstümliche Übersicht über die Naturgeschichte der Tiere, mit mehr als 1000 Abbildungen nach dem Leben, worunter 25 ganzseitige Farbendrucktafeln. Vollständig in 50 Lieferungen. 1. bis 20. Lieferung. Stuttgart 1903, Deutsche Verlagsanstalt. à Lief. von 24 S. 60 Pf. (72 h).

Der Name des Verfassers bürgt dafür, und ein Blick in die vorliegenden Lieferungen des auf einen ansehnlichen Umfang berechneten Werkes lehrt, daß wir in diesem eine hervorragende Erscheinung zu erwarten haben, auf deren Weiterentwicklung man mit Recht gespannt sein kann. Das Buch soll eine volkstümliche Naturgeschichte des ganzen Tierreiches werden und als besonderen Schmuck eine große Menge von Abbildungen enthalten, die meist nach Photographien hergestellt wurden. Viele derselben sind in dem Vaterlande der Tiere von Reisenden, andere nach wohlgepflegten Exemplaren in Tiergärten aufgenommen worden, wobei auf eine möglichst der Natur angepaßte Umgebung gesehen wurde. So finden sich in den vorliegenden Lieferungen viele Bilder, durch den Photographen in den passendsten Momenten aufgenommen, um die Natur des Tieres in gelungener Weise zur Darstellung zu bringen. Eine große Anzahl sind Vollbilder und bieten daher auch den Raum, um die Tiere in entsprechender landschaftlicher Umgebung vorzuführen; da mehrere derselben in Farbendruck wiedergegeben sind, ist ihr Eindruck besonders lebendig.

Der Text soll in dem Werke erst in zweiter Linie zur Geltung kommen. Das schließt aber nicht aus, daß er in würdiger Weise die Bilder begleitet. Eine kurze Einleitung wird vorausgeschickt, in welcher der Verfasser seine Absicht kundgibt, weniger auf allbekannte Tiergeschichten, Jagdhistorien u. dgl. einzugehen, als die Lebensweise zu schildern und die Übereinstimmung derselben mit der äußeren Gestaltung der Tiere und gelegentlich auch ihre innere Organisation zu betonen. Ganz kurz wird auf die Einteilung des Tierreiches hingewiesen. Der Stamm der

zed by Google

Wirbeltiere wird gegliedert, und die erste Klasse, die Säugetiere, werden in 19 Ordnungen zerlegt. Sodann geht der Verfasser an die Schilderung der Ordnungen und nennt zu jeder eine große Anzahl von Tierformen und schildert sie und ihre Lebensweise mit besonderer Rücksicht auf ihr Verhalten zum Menschen, bespricht ihre Zähmung, den etwaigen Nutzen, bringt praktische Mitteilungen über die Kenntnis der Tiere, geht bei den Haustieren auch auf die verschiedenen Rassen ein. Das reichhaltige und von den neueren Ideen bei Behandlung der Naturkörper ausgehende Werk erscheint daher recht geeignet, die Kenntnis der Tierwelt in weiteren Kreise zu verbreiten.

Mit den ersten 16 Lieferungen ist ein Band des Werkes vollendet, der nur eine kurze Inhaltsangabe enthält. Nach Vollendung des Werkes ist wohl ein ausführliches alphabetisches Register zu erwarten, das zur Orientierung in dem reichen Inhalte und beim Aufsuchen der vielen Bilder leiten kann.

23. **Otto Herman**, Nutzen und Schaden der Vögel. Aus dem Ungarischen übersetzt von Prof. Joh. Carl Rösler. XVI u. 332 S. m. 100 Abbild. von Titus Csörgey. Herausg. mit Unterstützung des kgl. ungar. Ackerbau-Ministeriums. Gera-Untermhaus 1903, F. E. Köhler. Geb. 3 M.

Dieses Buch ist infolge Auftrages des ungarischen Ackerbau-Ministers Dr. v. Daránhi verfaßt worden und ist bereits in einer Auflage von 20000 Exemplaren vergriffen. In der wohlbegründeten Meinung, das Buch verdiene auch in anderen Ländern Verbreitung, erbot sich Prof. Rösler, eine deutsche Übersetzung unentgeltlich zu liefern, was auch der Herr Minister annahm.

Das Buch soll in schlichter Darstellung das Nötigste geben aus dem, was die Wissenschaft bietet und das Volk gibt. Ein schwungvolles Vorwort leitet das Buch ein, Sprichwörter, kindliche Reime, Stimmen der Vögel im Volksmunde und Lieder werden hinzugefügt, im Anfang sowohl, wie nochmals am Ende. Sodann wird ein kleiner Abschnitt über Nutzen und Schaden der Vögel im allgemeinen geboten; es folgen solche über das Familienleben der Vögel, über die Wanderung derselben, über ihren Schutz, ihre Fütterung im Winter, ihren Körperbau, und nun erst folgt der Hauptinhalt, die Beschreibungen von 86 wichtigen Arten der ungarischen Vogelwelt und Mitteilungen über ihre Lebensweise. Zum Schlusse folgt noch die Angabe der Flugzeit für alle mitteleuropäischen Vögel und ein alphabetisches Register. Was über jeden Vogel gesagt wird, ist nicht zu viel, aber doch ausreichend, um das Interesse anzuregen und aufmerksam auf den Nutzen und Schaden einer Art hinzuweisen. Sehr gelungen sind die Abbildungen, welche die Vögel in guter Darstellung vorführen. Jeder ist einzeln auf einem Bilde, das die ganze Seite einnimmt, in charakteristischer Stellung gezeichnet. Stets finden wir auch die Angabe, ob nützlich oder schädlich, und den Namen des Vogels. Das sehr elegant ausgestattete Buch sei Freunden der Vogelwelt bestens empfohlen und dürfte auch in weiteren Kreisen sich als geeignet erweisen, richtige Ansichten über den Wert der Vogelwelt zu verbreiten.

24. Dr. **Carl R. Hennicke**, Die Raubvögel Mitteleuropas. 53 Tafeln in feinem Chromo- und 8 Tafeln in Schwarzdruck nach Originalen der Maler Keulemanns, Kleinschmidt, de Maes, Rhamm u. v. Riesenthal, mit erklärendem Text. Gera-Untermhaus 1903, F. E. Köhler. Vollständig in 9 Liefg. zu 6—7 Tafeln. Je 50 Pf. Geb. 5 M.

Wenn auch das vorliegende Werk seinen Hauptwert in den vorzüglichen Abbildungen besitzt, welche die meisten Raubvögel unserer Gegenden

Digitized by Google

in lebenswahren farbigen Bildern darstellen und von vielen Arten auch die besonders charakteristische Fußbildung im Bilde vorführen, so ist der beigegebene Text nicht minder wertvoll, in dem der Verfasser die Beobachtungen der besten Naturforscher mit eigenen Wahrnehmungen vereinigt zur Darstellung bringt.

Bei dem sehr geringen Preise kann das Werk in weiteren Kreisen belehrend wirken und recht wohl dazu beitragen, daß die nützlichen und selteneren Arten aus der Ordnung der Raubvögel mehr geschont werden, als es bis jetzt leider nicht immer der Fall ist, während andererseits das Vorkommen der schädlichen Arten mehr beaufsichtigt und beschränkt werden kann. Das wohl in Bälde vollendete Werk wird durch die Ausschmückung mit den sehr hübsch ausgeführten Bildern ein nett ausgestattetes Bändchen bilden, das der Liebhaber der Vogelwelt mit Vergnügen und mit Nutzen verwenden kann.

25. Dr. **Eugène Rey,** Die Eier der Vögel Mitteleuropas. Vollständig in 25 Lief. à 5 Tafeln nebst Text mit über 1200 Einzelbildern in Farbendruck Lief. 15—22. S. 233—328. Mit 40 Tafeln. Subskr.-Preis jeder Lief. 2 M. Gera-Untermhaus 1904, F. E. Köhler.

Mit den vorstehend genannten Lieferungen geht das Prachtwerk seiner baldigen Vollendung entgegen. Es sind abermals 40 Tafeln in der bekannten schönen Ausführung, und zugleich liegen Tafeln 7 und 8 zum Umtausch gegen früher mit anderem Grundton gelieferte bei, so daß nun alle Tafeln gleichförmig mit dem gleichen bläulichen Grunde vorliegen. Der Text beginnt mit dem Baumläufer, von dem zehn verschiedene Unterarten nach den geographischen Verbreitungsbezirken sich unterscheiden lassen. Bei dem nun folgenden Mauerläufer, dessen Eier so selten und daher teuer sind, da die Nester in den Ritzen von unzugänglichen Felswänden angelegt werden, macht der Verfasser die für Eiersammler sehr wichtige Bemerkung, daß diese sowie andere seltene Eier von Händlern mitunter gefälscht werden. Es werden die an Größe und Gestalt ähnlichen Eier der Rauchschwalbe in Salzsäure geätzt, wodurch die kleinen Flecken derselben verschwinden und die größeren matt werden. In ähnlicher Weise sollen aus den Eiern der Dohlen oder Elstern solche des Tannenhähers fabriziert werden. Nun folgen die Kleiber und die Schwalben. Bei diesen findet man öfter, daß sie ihren Nestbau den Umständen modifizieren. Von den anderen Singvögeln, die noch folgen, ist die Bemerkung über den Sperling interessant, daß er nämlich stets wieder in dasselbe Nest die Eier legt, auch wenn man ihm die Eier nimmt. Auf diese Weise wurden Sperlinge wiederholt dazu gebracht, zehnmal in demselben Jahre, stets 4—5 Eier, zu legen. Bei den Kreuzschnäbeln fällt bekanntlich die erste Brut in den Dezember. Auffallend ist bei einigen Arten die Veränderlichkeit in der Farbe ihrer Eier, andererseits wieder die ähnliche Färbung verschiedener Arten, so daß man sie nur bestimmen kann, wenn man das Nest des Vogels zugleich beobachten konnte.

26. **Johannes Reichelt,** Aus Heimat und Fremde. Eine Tierkunde zur Vorbereitung für Lehrer und Seminaristen, besonders beim Gebrauche von Meinholds Wandbildern. VIII u. 264 S. Dresden 1904, C. C. Meinhold & Söhne. Geb. 3,20 M.

Um den Gebrauch der bekannten Wandtafeln von Meinhold zu erleichtern, hat der Verfasser hier namentlich die in demselben in Abbildung vorgeführten Tiere beschrieben. Er hat diese Beschreibung in

zed by Google

moderner Weise gehalten und war auch darauf bedacht, der poetischen Naturanschauung des Volkes und unserer Dichter gerecht zu werden.

Der Stoff ist in systematischer Reihenfolge geordnet, ohne daß dabei die jetzt geltende Einteilung in Kreise, Klassen und Ordnungen streng befolgt wäre. Bei den einzelnen Gruppen, deren Charakter kurz angegeben ist, werden typische Vertreter eingehend beschrieben und andere, meist die ausländischen Formen, kürzer angefügt. Die Beschreibungen wurden in verschiedene Abschnitte geteilt, bei welchen besonders packende Überschriften oft die Neugier der Jugend reizen sollen; ihre Auswahl richtete sich nach den vorhandenen Wandtafeln, die auch zum Teil in photographischer Verkleinerung beigedruckt sind. Die Darstellung des Textes ist recht lebendig; mitunter führt sich ein Tier selbsterzählend ein, wie beim alten Raff. Am Schlusse wird häufig eine Anzahl von Stichwörtern beigesetzt, welche einen kurzen Überblick über den voranstehenden Entwurf bilden. Ungleich ist die Aufnahme der Tiere aus verschiedenen Gruppen. Den Wirbeltieren sind 200 Seiten gewidmet, den Insekten 32, den übrigen Gliederfüßern 10; für alle übrigen niederen Tiere bleiben 18 Seiten.

Da der Text richtig dargestellt und lebendig geschrieben ist, kann das Werk als eine gute Ergänzung der Wandtafeln verwendet werden und wird deshalb manchem Lehrer recht willkommen sein.

27. **B. Tümler,** Tierleben aus Süd und Nord, in Bild und Wort. I. Teil: Jagd- und Lebensbilder aus der Säugetierwelt. 316 S. m. 24 Vollbildern von Fr. Specht, E. Bayard, Friese nebst vielen Illustrationen. Steyl 1903, Missionsdruckerei. Geb. 4 M.

Der Verfasser führt im 1. Teil seines Buches eine Reihe von Jagdbildern vor, in welchen Tiere aus allen Ordnungen der Säugetiere vorkommen. Er schildert dabei die Lebensweise der Tiere, ihre Organisation, und weist hin auf die weise Einrichtung im Haushalte der Natur. Im 2. Teile geht er noch näher ein auf die Zweckmäßigkeit im Tierleben, betrachtet die geographische Verbreitung der Tiere, die Schutzfärbung, Symbiose u. a.; ganz wie es die neuere Naturforschung nach dem Vorgange Darwins tut. Die Bilder sind lebendig geschrieben und dürften als anregende Lektüre empfohlen werden.

Unnötig sind freilich dabei die Ausfälle gegen die Materialisten und gegen Darwin selbst, dem der Verfasser dabei Ansichten zuschreibt, die gar nicht von ihm geäußert werden. Wo hat u. a. Darwin ausgesprochen, daß der Orang oder ein anderer der lebenden Menschenaffen als Stammvater des Menschengeschlechtes anzusehen wäre? Daß Darwins Hypothese von der Entstehung der Arten durch allmähliche Umwandlung von manchen Forschern angefochten wird, ist ja richtig. Wer aber hat bisher Besseres gelehrt? Der Verfasser spricht sich nicht darüber aus, sagt nicht einmal, daß die Tiere der Jetztzeit von ähnlichen Formen der Vorwelt abstammen, so nahe das bei der Besprechung der geographischen Verbreitung der Tiere gelegen hätte.

Überdies finden sich manche veraltete Stellen, so beim System, wobei nur die lateinischen Namen der Ordnungen angegeben sind. Es wird bei den Pferden die als sehr unwahrscheinlich verurteilte Verteidigung gegen Wölfe besprochen. Den Affen läßt der Verfasser noch vier Hände. Vielfache Wiederholungen im Texte wirken mitunter störend, besonders, wenn solche widersprechende Angaben enthalten. So wird (S. 143) der Geruchsinn der Pferde mit stumpf bezeichnet, eine Seite weiter liest man:

der Geruch der Pferde ist sehr fein. Mehrmals liest man: „Pflanzenfresser und Wiederkäuer", als ob letztere nicht auch Pflanzenfresser wären. Auch die Zahlenangaben sind mitunter anzuzweifeln. Merkwürdig ist u. a. der Satz, daß der Hase die Farbe seines Felles mit der Grundfarbe seines Aufenthaltes auf das gelungenste in Übereinstimmung zu setzen weiß. Es klingt das so, als ob der Hase seine Farbe willkürlich ändern könne, wie das Chamäleon.

Das Buch könnte eine recht gute Lektüre für die Jugend bilden, wenn es sorgfältiger ausgearbeitet wäre und sich auf das Naturleben beschränken würde und auf die albernen Ausfälle gegen die geistreichsten Naturforscher unserer Zeit u. a. verzichten würde.

28. **Oswald Seeliger**, Tierleben der Tiefsee. 49 S. m. einfarbig. Tafel. Leipzig, W. Engelmann. 2 M.

Die Ansichten über das Tierleben in den Meeren haben in unserer Zeit ganz bedeutende Veränderungen erlitten, so daß es ein recht dankenswertes Unternehmen ist, eine kurze, allgemein verständliche Darstellung über den gegenwärtigen Stand unserer gegenwärtigen Kenntnisse zu liefern. Der Verfasser gibt eine kurze geschichtliche Einleitung über die früheren Ansichten und die in den letzten Jahrzehnten gemachten Unternehmungen in bezug auf die Tiefseeforschungen. Er schildert die Lebensbedingungen in den tieferen Schichten des Meeres im Vergleich mit den oberen und die dadurch bedingten Verschiedenheiten im Bau der Tiere, welche mit Rücksicht auf den hohen Wasserdruck und den vollkommenen Mangel an Licht in der Tiefe bedingt werden. Das Schriftchen wird auch durch gelegentliche Mitteilungen verschiedener Art, welche mit dem Tierleben in Zusammenhang stehen und namentlich in den angefügten Anmerkungen enthalten sind, sehr anregend.

### d) Botanik.

29. Dr. **Ed. Strasburger**, Prof., Dr. **Fr. Noll**, Prof., Dr. **H. Schenck**, Prof., Dr. **G. Karsten**, Prof., Lehrbuch der Botanik für Hochschulen. 6., umgearb. Aufl. VIII u. 591 S. m. 741 z. T. farbigen Abbildungen. Jena 1904, G. Fischer. 7,50 M.

Das von uns (im 48. Bd., S. 95) ausführlich besprochene Werk liegt nun bereits in 6. Auflage vor. Diese ist, zwar im Charakter der früheren Auflagen, aber doch nicht unwesentlich verändert. Namentlich ist die Anzahl der Abbildungen wesentlich vermehrt worden, und es sind eine große Zahl der früher vorhandenen Bilder, besonders die kolorierten, durch neue, meist nach der Natur angefertigte Abbildungen ersetzt. Im Text sind die wichtigeren Ergebnisse der neuesten Forschungen berücksichtigt. In der Physiologie hat der Abschnitt über die Befestigungseinrichtungen eine wesentliche Erweiterung erfahren. In dem Abschnitt über die Phanerogamen erhielt der Anschluß an die Kryptogamen eine gesonderte Darstellung, und die Klasse der Gymnospermen ist erweitert worden. Zugleich wurde darauf hingewiesen, daß die Einteilung der Pflanzen in Kryptogamen und Phanerogamen nur aus äußeren Gründen beibehalten wurde, obschon neuerdings nachgewiesen wurde, daß die letzteren nur eine Fortsetzung der Gefäßkryptogamen bilden, wie das jetzt von W. Hofmeister geschah.

Die Phanerogamen sind durch einen neuen Mitarbeiter in wesentlich veränderter Gestalt behandelt, besonders ist auch die Reihenfolge der Ord-

zed by Google

nungen verändert worden. Die Gruppen dagegen sind wesentlich gekürzt und der Raum für Beschreibung wichtiger Pflanzen verwendet worden. Bei größeren Gruppen sind auch anhangsweise die fossilen Pflanzen kurz erwähnt worden. Das Werk wird daher in seiner neuen Ausgabe, wie früher, in den Kreisen der Lehrer, welche sich wissenschaftlich mit Botanik befassen, von neuem Freunde gewinnen.

30. Dr. **Richard R. v. Wettstein,** Handbuch der systematischen Botanik. Wien 1903, F. Deuticke. — I. Band. V u. 201 S. m. 762 Figuren und 128 Abbildungen. 7 M. II. Band. 1. Teil. 160 S. m. 664 Figuren u. 100 Textabbildungen u. einer Farbentafel. 6 M.

Mit dem vorstehend genannten Handbuch, dessen 1. Teil bereits vor mehr als Jahresfrist erschienen ist, beabsichtigt der Verfasser eine möglichst kurze Zusammenfassung der systematischen Botanik zu liefern, wie sie dem Formenreichtum der Pflanzenwelt bei dem gegenwärtigen Stande unseres Wissens entspricht. Es soll einen Überblick geben mit Berücksichtigung unserer Kenntnis betreffs der phylogenetischen Entwicklung des Pflanzenreiches. Es werden daher die größeren Formenkreise vollständiger besprochen und wichtige Einzelfragen hervorgehoben, wobei eine reichliche Anzahl von Abbildungen unterstützend wirkt. Dabei wird die Stoffanordnung entsprechend gehalten, und es werden die entwicklungsgeschichtlich wichtigeren Typen hervorgehoben.

Das Werk ist daher besonders für diejenigen bestimmt, welche eine eingehendere Orientierung auf dem Gebiete der systematischen Botanik wünschen; es kann aber auch dem Fachbotaniker manche Anregung bieten, und da diejenigen Pflanzen, welche im Haushalte der Natur und des Menschen eine größere Rolle spielen, besonders berücksichtigt werden, kann es auch denen dienen, welche sich über praktische Fragen unterrichten wollen. In der systematischen Anordnung hat der Verfasser sich an Englers „Natürliche Pflanzenfamilien" gehalten, doch gelegentlich seinen eigenen Anschauungen Rechnung getragen.

Das Werk beginnt im allgemeinen Teil mit der geschichtlichen Entwicklung der systematischen Botanik, geht auf die Prinzipien der phylogenetischen Systematik ein, erklärt die systematischen Einheiten, begründet sodann die Einteilung der Pflanzen in sieben Stämme und schildert die Entstehung neuer Formen als Voraussetzung der phylogenetischen Entwicklung.

Der spezielle Teil gibt eine allgemeine Übersicht der Pflanzenstämme und gibt sodann im 1. Band die ersten 6 Stämme, im ersten Teil des 2. Bandes die 3 ersten Gruppen der Kormophyten (Moose, Farne, Nacktsamige).

Das in jeder Hinsicht vorzüglich durchgeführte Werk ist unentbehrlich für jeden Botaniker und Pflanzenfreund, welcher sich gründlich über die neuesten Fortschritte der systematischen Botanik unterrichten will.

31. Dr. **Otto Schmeil,** Lehrbuch der Botanik für höhere Lehranstalten an die Hand des Lehrers. Von biologischen Gesichtspunkten aus bearbeitet. III. Heft (S. 325—470) mit 8 farbigen Tafeln und zahlreichen Textbildern. Stuttgart 1903, E. Nägele. 1,60 M.

Leider kam dieses Heft dem Referenten erst nach Drucklegung seines vorjährigen Berichtes zu, so daß er erst jetzt über diesen Abschluß des Lehrbuches eine Anzeige bringen kann (vgl. Jahresbericht, 54. Bd., S. 188). Dieser ist ganz in der Weise erfolgt, wie man es nach der Durchsicht



Digitized by Google

bei allen beiden Hülfsverben erhalten kann. Und dem Hülfsverb der Vollendung kommt es zu, wenn es mit dem Hülfsverb des Leidens verbunden wird, das Leiden als vollendet darzustellen. Wenn also das Hülfsverb der Vollendung mit dem Hülfsverb des Leidens verbunden wird, so erhält das letztere die Vollendung, und das erstere das Leiden. Das Leiden, welches das Hülfsverb der Vollendung erhält, ist das Leiden, welches das Hülfsverb des Leidens erhalten hat. Und das Hülfsverb der Vollendung, welches das Leiden erhält, ist das Hülfsverb, welches das Hülfsverb des Leidens erhalten hat.

Daß wenigstens das vorangehende, und das Hülfsverb der Vollendung, welches das Leiden erhält, das Hülfsverb der Vollendung ist, welches das Hülfsverb des Leidens erhalten hat, ist nothwendig. Denn wenn das Hülfsverb der Vollendung das Leiden erhält, so muß es das Hülfsverb des Leidens haben, das es bekommen kann. Wenn aber das Hülfsverb des Leidens das Hülfsverb der Vollendung erhält, so muß es das Hülfsverb der Vollendung haben, das es bekommen kann. Und wenn das Hülfsverb der Vollendung das Hülfsverb des Leidens erhält, so muß es das Hülfsverb der Vollendung haben, das es bekommen kann.

Und wenn das Hülfsverb des Leidens das Hülfsverb der Vollendung erhält, so muß es das Hülfsverb des Leidens haben, das es bekommen kann. Und wenn das Hülfsverb der Vollendung das Hülfsverb des Leidens erhält, so muß es das Hülfsverb der Vollendung haben, das es bekommen kann.

Und wenn das Hülfsverb des Leidens das Hülfsverb der Vollendung erhält, so muß es das Hülfsverb des Leidens haben, das es bekommen kann. Und wenn das Hülfsverb der Vollendung das Hülfsverb des Leidens erhält, so muß es das Hülfsverb der Vollendung haben, das es bekommen kann.

Und wenn das Hülfsverb des Leidens das Hülfsverb der Vollendung erhält, so muß es das Hülfsverb des Leidens haben, das es bekommen kann. Und wenn das Hülfsverb der Vollendung das Hülfsverb des Leidens erhält, so muß es das Hülfsverb der Vollendung haben, das es bekommen kann.

Und wenn das Hülfsverb des Leidens das Hülfsverb der Vollendung erhält, so muß es das Hülfsverb des Leidens haben, das es bekommen kann. Und wenn das Hülfsverb der Vollendung das Hülfsverb des Leidens erhält, so muß es das Hülfsverb der Vollendung haben, das es bekommen kann.

33. Dr. **G. Ritter Beck von Mannagetta**, Grundriß der Naturgeschichte des Pflanzenreichs für die unteren Klassen der Mittelschulen und verwandte Lehranstalten. II u. 212 S. m. 193 Originalabb., dazu 160 Pflanzenbilder in Farbendruck. Wien 1903, A. Hölder. Geb. 3,20 M. (3,60 K).

Der durch seine „Flora von Niederösterreich" rühmlichst bekannte Verfasser hat in dem vorliegenden Buche gezeigt, wie man den Unterricht an den unteren Klassen der Mittelschulen gestalten müsse, wenn er den erwarteten Nutzen tatsächlich leisten sollte. Er geht von dem jetzt allgemein anerkannten Grundsatze aus, daß der morphologisch-systematische Unterricht zugleich damit auch die denkende Betrachtung der Lebensaufgabe der Organe und aller an die Lebenstätigkeit geknüpften Erscheinungen verbinden müsse, um ein tieferes Verständnis der Natur anzubahnen. Er hat dies in einer sehr gelungenen Auswahl durchgeführt und ist dabei dem Fassungsvermögen der Jugend in bester Weise entgegengekommen.

Ein einleitender Abschnitt: „Die Gestalt der Pflanzen und ihre Organe", bietet das Wichtigste aus der Gestaltlehre der Pflanze in übersichtlicher Darstellung, ist aber beim Unterricht erst dann vorzunehmen, wenn nach Besprechung einer genügenden Anzahl von Pflanzen Gelegenheit zu einer übersichtlichen Vergleichung genommen wird.

Der 2. Abschnitt führt sodann die Beschreibungen einer Reihe solcher Pflanzen vor, deren einfachere morphologische Verhältnisse sie für den Unterricht in der 1. Klasse geeignet machen. Es sind die wichtigsten, überall häufigen Gewächse, namentlich auch Nutz- und Giftpflanzen. An die Beschreibungen reihen sich passende Fragen und Hinweise, sowie vergleichende Zusammenfassungen.

Der 3. Abschnitt bietet in systematisch aufsteigender Folge eine weitere Anzahl von Pflanzenbeschreibungen für die reiferen Schüler der 2. Klasse und eine kurze Charakteristik wichtiger Familien. Es wurde dabei auch Rücksicht darauf genommen, dem Schüler bei Betrachtung der Sporenpflanzen einige Objekte unter dem Mikroskope vorzuführen. Daran reiht sich eine Übersicht des Systems.

Nun folgen einige kleinere Abschnitte über das Verhältnis der Tiere zum Pflanzenleben, über die Bildung und Verbreitung der Pflanzenkeime, über die Bedingungen des Pflanzenlebens und Winke über die Anlage eines Herbariums.

Für Bestimmungsübungen wurden zwei Tabellen eingefügt, zur Bestimmung der Nadelhölzer und der Laubbäume nach den Blättern. Alle entbehrlichen Fremdwörter und Fachausdrücke wurden tunlichst vermieden, sogar die lateinischen Namen der Arten sind nicht beigesetzt, womit man wohl nicht allgemein einverstanden sein wird.

Höchst wertvoll sind die zahlreichen Illustrationen des Buches, meist farbige Bilder, welche das Verständnis der Schüler in bester Weise zu fördern geeignet sind. Ihre Einfügung in den Text gewährt beim Gebrauche eine große Bequemlichkeit. Viele Figuren sind daneben schematisch gehalten und sollen dem Schüler Gelegenheit geben, sich auch im Nachzeichnen zu üben, wobei er in einem besonderen Hefte auch für andere Pflanzen nach der Tafel Umrißzeichnungen auszuführen hätte.

Das Werk darf als ein in jeder Richtung seinem Zweck entsprechendes Unterrichtsbuch bezeichnet werden und wird sich gewiß bald in vielen Schulen einbürgern, hat auch bereits die behördliche Approbation erhalten.

Digitized by Google

34. **Friedrich Baade**, Naturgeschichte in Einzelbildern, Gruppenbildern und Lebensbildern. 2. Teil. Pflanzenkunde. 8. Aufl. Neue Rechtschreibung. XII u. 309 S. m. 105 in den Text eingefügten Abbild. Halle 1903, H. Schroedel. 3 M.

Das vom Referenten wiederholt (vgl. Jahresbericht, 52. Bd, S. 148) angezeigte und als seinem Zweck sehr entsprechend bezeichnete Werkchen liegt abermals in einer neuen und an verschiedenen Stellen umgearbeiteten Auflage vor. Neu ist u. a. ein Abschnitt über die Eigenschaften der Nachkommen, in welchem über das Entstehen neuer Arten und Rassen, sowie über deren Fortpflanzung gelehrt wird; die Beschreibung verschiedener ausländischer Nutzpflanzen wurden eingefügt, so Pfeffer, Jute, Kakaobaum, ein Abschnitt über Gliederung der Pflanze u. a. Diese Erweiterungen sind in gleicher Weise wie die früheren Abschnitte gehalten. Das Werkchen ist dadurch in etwas bereichert worden und ist um so mehr als ein sehr passendes Lehrbuch zu bezeichnen, vollkommen geeignet, in dem Schüler Kenntnis des Pflanzenlebens und Verständnis der wichtigsten Vorgänge in der Natur und die Beziehungen der Pflanzen zum Menschen insbesondere zu vermitteln.

35. Dr. **M. Kraß**, Schulrat, u. Dr. **H. Landois**, Prof., Lehrbuch für den Unterricht in der Botanik.*) Für Gymnasien, Realgymnasien und andere höhere Lehranstalten bearbeitet. 6., nach den neuen Lehrplänen verbesserte Aufl. XIV 323 S. m. 340 eingedr. Abbild. Freiburg i. Br. 1903, Herder. 3,20 M. Geb. 3,60 M.

Diese neue Auflage ist durch eine Anzahl von neuen Abbildungen bereichert worden, teils als Ersatz für ausgeschiedene Bilder, teils zur Vorführung bisher noch nicht dargestellter Arten. Diese Bilder sind wohl im Format kleiner als die bisherigen, für ihren Zweck aber vollkommen ausreichend. Gleichzeitig wurde die in früheren Auflagen begonnene biologische Betrachtungsweise weiter durchgeführt. Das Lehrbuch, das im wesentlichen keine Veränderung erfahren hat, ist daher nach wie vor eine geeignete Grundlage für einen gedeihlichen Unterricht in der Botanik.

36. **Hermann Günther**, Botanik zum Gebrauche an Schulen und auf Exkursionen. I. Teil. Morphologie, Systematik, Bestimmungstabellen, Ausländische Kulturpflanzen. 6., verm. und verb. Aufl. XXXIII u. 328 S. m. 147 in den Text gedruckten Holzschnitten. Hannover 1903, Helwingsche Verlagsbh. Geb. 2,20 M.

Das von uns nach der 3. Auflage (Jahresbericht, 41. Bd., S. 177) angezeigte Werk hat sich durch seine Brauchbarkeit viele Freunde erworben. Es soll neben einem Lehrbuche von den Schülern oberer Klassen und zum Selbststudium verwendet werden. Da Stoffauswahl und Anlage des Werkes sich seit vielen Jahren bewährt haben, hat der Verfasser darin keine größeren Veränderungen vorgenommen; es werden aber die Beschreibungen von 30 Blütenpflanzen vorangestellt, welche in den unteren Klassen (Sexta und Quinta) vorgenommen werden sollen. Die Beschreibungen sind kurz, mit Schlagworten nach einer Schablone und enthalten nur gelegentlich Erweiterungen in biologischer Hinsicht. Auch die übrigen Abschnitte sind sehr übersichtlich und gewähren neueren Anschauungen gelegentlich Berücksichtigung. Wenn man auch manche Art noch vermißt, werden die Tabellen doch für den Anfänger im Erlernen des Pflanzenbestimmens eine große Erleichterung gewähren; auch bietet das Buch vieles, das als Ergänzung eines Lehrbuches den Schülern recht wertvoll sein kann.

*) Vergl. Jahresber., 53. Bd., S. 162.

Digitized by Google

37. Dr. **Karl Smalian**, Lehrbuch der Pflanzenkunde für höhere Lehranstalten. A. Große Ausgabe. V u. 626 S. m. 570 Abbild. u. 36 Farbendrucktafeln. Geb. 8 M. — B. Schulausgabe: Grundzüge der Pflanzenkunde für höhere Lehranstalten. I. Teil. Die offenblühenden Sproßpflanzen oder Blütenpflanzen. IV u. 324 S. m. 331 Abbildg. u. 33 Farbentafeln. Geb. 4 M. II. Teil. Verborgenblütige und blühende Pflanzen, innerer Bau der Pflanzen und deren gebundene Lebensvorgänge. 102 S. m. 142 Abbildg. u. 3 Farbentafeln. Geb. 2,60 M. Leipzig 1903, G. Freytag.

Die vorstehend genannten Werke sind nach demselben Plane verfaßt und bieten Hilfsmittel für den Unterricht in der Pflanzenkunde nach neueren Grundsätzen, wobei das Lehrbuch den Lehrstoff der Grundzüge in erweiterter Form bietet, aber sonst in seiner ganzen Anlage denselben entspricht. Der Verfasser behandelt höhere und niedere Pflanzen (letztere in geringerer Auswahl von Formen), gibt zum Schlusse einen allgemeinen Abschnitt über den inneren Bau der Pflanze und die daran gebundenen Lebensvorgänge, eine kurze Darstellung der Entwicklung der Pflanzenwelt in den geologischen Zeitaltern und eine solche über die geographische Verbreitung der Pflanzen. Ein Schlüssel zum Pflanzenbestimmen ist nicht aufgenommen. Der Verfasser verzichtet auf die unvollständigen Tabellen, die so häufig in den botanischen Lehrbüchern sich finden, da sie so häufig versagen, und wählt lieber eine Flora der Gegend zu dem Zweck, das Bestimmen der Pflanzen zu lehren.

Die Anordnung des Textes ist systematisch, wobei Englers System mit einigen Abweichungen verwendet wird. Doch wird das Hauptgewicht auf die Beschreibung der Arten gelegt. Namentlich werden einige Typen in jeder größeren Gruppe ausführlicher beschrieben. In anregender, erzählender Form wird die Lebensweise der Pflanze, ihr Verhältnis zu anderen Naturkörpern mit der Beschreibung der Organe verbunden; es werden bei den Kulturpflanzen, welche neben den wild wachsenden Arten unserer Gegenden besonders berücksichtigt werden, Mitteilungen über deren Geschichte, Anbau und Anwendung angeführt. Ähnlich wird auch mit einer Anzahl von wichtigen ausländischen Gewächsen verfahren. Neben den Pflanzen werden auch diejenigen Tiere genannt, welche Einfluß auf deren Entwicklung in günstiger oder ungünstiger Weise haben. Diese Tiere werden häufig auch im Bilde vorgeführt. Vorzügliche Abbildungen bilden einen Hauptvorzug der Bücher, zugleich ein Atlas von 36 Tafeln mit farbigen Bildern. Von den Bildern hat der Verfasser einige selbst gezeichnet, die meisten, besonders die farbigen Tafeln, sind anderen Werken des Verlages entnommen.

Die Bücher dürften sich vorzüglich beim Unterricht bewähren. Wenn auch die Grundzüge noch eine große Fülle von Lehrstoff bieten, so hat man doch für verschiedene Verhältnisse eine große Auswahl, und weiterstrebende junge Leute finden Gelegenheit, tiefer in den Gegenstand einzudringen, als es der Schulunterricht tun kann.

38. L. **Busemann**, Entwürfe für den pflanzenkundlichen Unterricht auf biologischer Grundlage. Oberstufe der Volksschule. 176 S. Leipzig 1904, Dürrsche Buchhandlung. 1,70 M.

Der Verfasser zeigt hier, wie er sich die Behandlung der Pflanzen beim Unterricht auf der Oberstufe einer Volksschule denkt. Er gibt dafür eine Reihe von sechs Kapiteln, denen er noch vier über die Behandlung beim Unterricht auf der Mittelstufe anfügt. Er hält sich dabei an die Jahreszeit, geht von der Bearbeitung des Bodens und dem Blumengarten im April aus, untersucht zur gleichen Zeit unsere Beerensträucher

Digitized by Google

und Obstbäume, die Blumen des Waldgrundes und die Waldbäume, schildert sodann die Keimung des Samens, die Entwicklung der Knollen und Zwiebeln, darauf die Ernährung der Pflanze im allgemeinen und geht so weiter, entweder an die Betrachtung einzelner Pflanzen und Pflanzengruppen anknüpfend oder allgemeine Verhältnisse des Pflanzenlebens zusammenfassend. Diese „Entwürfe für den Unterricht" sind ungemein anregend. Es werden die verschiedensten biologischen Verhältnisse aus der Pflanzenwelt vorgeführt und eine recht praktische Anleitung zur Erteilung eines sachgemäßen Unterrichtes geboten, so daß man das Werkchen dem Lehrer als vorzüglich geeignet empfehlen kann zu seiner Vorbereitung und — wenn er noch nicht damit vertraut sein sollte — zur Einführung in einen botanischen Unterricht auf biologischer Grundlage.

39. **Wichard Laukamm,** Unsere Pflanzenwelt. Einzelbeschreibungen f. Schule und Haus. 269 S. Meißen 1903, H. W. Schlimpert. 3 M.

So wie in ähnlichen Werken über die Tierwelt ist der Verfasser in diesem Werke bestrebt, die Betonung biologischer Momente beim Unterricht in der Pflanzenkunde zu fördern. Er führt zu dem Zwecke eine Reihe von Pflanzenbildern vor, bei denen er in übersichtlicher Weise nach gut angelegten Dispositionen das Leben von einer größeren Anzahl von Pflanzen und ihren Zusammenhang mit der übrigen Natur darlegt. Um auch die gemütbildende Seite des Unterrichts zu pflegen, hat der Verfasser auch manches aus Sage und Geschichte, aus Mythologie und Volksglauben, sowie Fabeln und Gedichte an passender Stelle eingefügt.

Die 60 Beschreibungen sind nicht in systematischer Reihenfolge vorgeführt, auch sind Zusammenfassungen nach Gattungen, Familien usw. vermieden. Der Verfasser behandelt die Pflanzen nach elf verschiedenen Lebensgemeinschaften und wählt sie aus den verschiedensten Familien der Blütenpflanzen, so daß die verschiedenartigsten biologischen Tatsachen zur Besprechung gelangen. Bei den Kulturpflanzen geht er auch näher auf das Anpflanzen, Veredeln u. a. ein, gibt die Bestandteile der Nahrungspflanzen an, er versteht eben in jeder Weise die Beschreibungen nutzbringend und in moderner Weise zu gestalten, so daß angehende Lehrer das Werk mit Vorteil studieren können.

Ein kleiner Irrtum hat sich bei der Angabe der Nährstoffe in den Erbsen eingeschlichen (S. 59), sonst ist der Text vollkommen einwandfrei. Bei Anfügung von Gedichten sollte wohl der Dichter genannt werden.

40. Dr. **Hans Schnegg,** Botanik des täglichen wirtschaftlichen Lebens. Gedrängte Darstellung der wichtigsten im Verkehr und Handel erscheinenden Pflanzen und Pflanzenprodukte. Nachschlagebuch in allen Fragen, welche sich im Verkehr mit den Erzeugnissen des Pflanzenreiches ergeben. Hilfsbuch für den Unterricht in der praktischen Botanik. XII u. 176 S. Leipzig, Dr. L. Huberti. Geb. 2,75 M.

In dem vorliegenden Werke haben wir wohl keine eigentliche „Botanik" vor uns, denn von einer Beschreibung der Pflanzen, von ihrer Organisation und Lebensweise ist nur gelegentlich eine oder die andere Bemerkung zu finden, dagegen erscheint das Werkchen als eine Art von Warenkunde. Es bringt in zwölf Kapiteln eine recht vollständige Aufzählung von den Pflanzen, welche Gemüse, Mehl, Gewürze, Genußmittel, Arzneien und Gifte, Futter, Gespinste, Gerbstoffe, Farben und Seifen, Zucker, Gummi, Harze, Öle, technische Produkte, Holz usw. liefern, gibt über die Herkunft, die Kultur und Verwendung wichtige Angaben. Das Werkchen wird daher an kaufmännischen Lehranstalten,

Digitized by Google

wo ein eigentlicher botanischer Unterricht vorangegangen ist, mit Vorteil verwendet werden können.

41. Dir. Prof. Dr. **Thomés** Flora von Deutschland, Österreich und der Schweiz. Für alle Freunde der Pflanzenwelt. 5. Band. Kryptogamen-Flora. Moose, Algen, Flechten und Pilze. Herausgegeben von Prof. Dr. W. Migula. Zirka 15000 Arten d. Amerik. Varietäten, vollständig in 3 Bänden (V, VI u. VII) oder zirka 40—45 Lieferungen mit zirka 90 Bogen Text und zirka 320 kolorierten und schwarz lithographierten Tafeln. Gera, F. v. Zezschwitz. Subskriptionspreis pro Lief. 1 M. (Erschienen Lief. 1—14).

Bei dem Reichtum an verschiedenen und schönen Formen, welche die Welt der Kryptogamen bietet, bei der interessanten Art ihrer Entwicklung, sagt der Verfasser, ist es zu verwundern, daß denselben so wenig Aufmerksamkeit vom großen Publikum zugewendet wird. Wenngleich viele Erscheinungen bei ihnen nur mit Hilfe des Mikroskopes zu erkennen sind, so bedarf es doch dazu keiner besonders kostbaren Instrumente, auch ist es ein viel verbreiteter Irrtum, daß das Erkennen der Kryptogamen mit außerordentlichen Schwierigkeiten verbunden wäre. Den Hauptpunkt in der Vernachlässigung der Kryptogamen sieht der Verfasser in dem Fehlen einer passenden Flora mit genügenden und guten Abbildungen. Viele wissenschaftliche Werke setzen Kenntnisse voraus, die nur der Fachbotaniker besitzt, oder sind durch hohen Preis nicht jedermann zugänglich. Andere behandeln nur einzelne Gruppen oder sind zu unvollständig. Um diesem Mangel abzuhelfen, entschloß sich der Verfasser, welcher durch viele Arbeiten auf dem Gebiete der Kryptogamenkunde und der Bakteriologie usw. rühmlichst bekannt ist, im Anschluß an Thomés „Floren von Deutschland" usw. eine neue Kryptogamenflora herauszugeben. In dieser wird mit wissenschaftlicher Genauigkeit im Text die Beschreibung erfolgen, und an jeder Gattung werden einzelne Vertreter in farbigem Bilde nach Zeichnungen des Verfassers selbst, meist nach frischen Exemplaren, dargestellt, wobei besonders auf die zur Bestimmung wichtigen Teile Rücksicht genommen ist, und an anderen Arten der Gattung werden die zur Erkennung nötigen Teile ebenfalls in Zeichnung vorgeführt.

Der vorliegende Teil des Werkes läßt mit Recht erwarten, daß die Absicht des Verfassers, ein geeignetes Werk zum Bestimmen der Kryptogamen für weitere Kreise, namentlich Lehrer, zu liefern, in Wahrheit verwirklicht werde. Der Text beginnt mit der Einteilung der Kryptogamen, schildert sodann den Aufbau der Moospflanze, bespricht das Aufsuchen, Sammeln und Bestimmen der Moose, nennt die dazu nötigen Apparate, u. a. ein Mikroskop mit 20—40facher Vergrößerung (Preis etwa 150 Mk.), und geht sodann an die Einteilung und Beschreibung der Gruppen und Arten, wobei zahlreiche Bestimmungstabellen eingeflochten werden. Die beigegebenen Tafeln sind vorzüglich ausgeführt und ihr Gebrauch durch angefügte Figurenerklärung erleichtert.

Das Werk darf daher als vorzüglich seinem Zweck entsprechend bezeichnet werden.

42. Dr. **F. G. Kohl**, Pflanzenphysiologie (aus: Kursus wissenschaftlicher Vorträge für Lehrer und Lehrerinnen zu Marburg). 84 S. Marburg 1903, N. G. Elwerts Verlh. 1,60 M.

Der Verfasser entschloß sich nicht gern dazu, seine im Jahre 1902 gehaltenen Vorträge dem Drucke zu übergeben, da solche popularisierende Darstellungen ohne das gesprochene Wort, ohne die eingestreuten Stegreif-

Digitized by

bemerkungen und ohne den Gebrauch entsprechender Abbildungen und Präparate zu viel von dem wirksamen Ineinandergreifen von Wort und Demonstration verlieren. Doch ließ er sich dazu überreden, um seinen Zuhörern das Wesentliche der Vorträge in Erinnerung zu bringen und manche zum eigenen Nachdenken über die Lebenserscheinungen im Pflanzenreiche anzuregen.

Das Bild, welches der Verfasser aus dem Leben der Pflanzen vorführt, ist in außerordentlicher Weise belehrend und auch ohne Beigabe von Abbildungen sehr wohl verständlich, wenn auch für andere Leser, als seine Zuhörer, die Beigabe von Bildern ganz erwünscht wäre. Er geht von den Erscheinungen aus, welche die Fertigkeit des Pflanzenkörpers bedingen, bespricht sodann die Ernährung der Pflanzen in jeder Weise, die Bildung ihrer Bestandteile, ihre Wanderungen in der Pflanze, den Zweck ihrer verschiedenen Organe und ihre Entwicklung unter verschiedenen Verhältnissen, so daß der Leser ein anregendes Bild über die verschiedensten Erscheinungen im Pflanzenleben erhält.

43. Dr. **Hermann Tittmann,** Betrachtungen über die Leipziger Flora im Anschluß an die Vegetationsformen. Vortrag, gehalten in der Hauptkonferenz des Schulinspektions-Bezirks Leipzig-Stadt am 11. November 1902. 24 S. Leipzig 1902, Dürrsche Buchh. 60 Pf.

In diesem Vortrag gibt der Verfasser ein Bild davon, wie man in der Heimatskunde die Pflanzenwelt am besten behandeln könnte. Er schildert dabei den Einfluß des Klimas auf die Pflanzen unserer Gegenden, verglichen mit dem der Mittelmeerländer, geht dann auf die Beschaffenheit des Bodens ein und bespricht die Vegetationsformen, die daraus entspringen, den Auenwald, die Wiesen, die Moore und die Kulturflächen mit ihren Unkräutern, wirft gelegentlich einen Blick auf die Vergangenheit der Flora, auf die Einwanderungen, wie sie ohne und mit Zutun des Menschen stattfanden. Er geht dabei wiederholt auf die Eigenschaften der Pflanzen ein, die sie diesen oder jenen Verhältnissen gegenüber nötig haben. Er behandelt sein Thema also ganz im Sinne der heutigen Anschauungen. Es ist nur schade, daß die Arbeit so kurz gehalten ist, doch darf man wohl die Hoffnung aussprechen, der Herr Verfasser werde sie mit der Zeit in ausgedehnterer Weise, als bei einem kurzen Vortrage möglich ist, wieder einmal der Lehrerwelt darbieten.

44. **F. Kretzer,** Beziehungen der Pflanzen zur Außenwelt. Eine volkstümliche Naturbetrachtung für Schule und Haus. 97 S. Eßlingen 1903, W. Langguth. Kart. 80 Pf.

Der Verfasser will den gegenwärtig maßgebenden Bestrebungen, die Natur als ein belebtes Ganzes zu betrachten, dessen Glieder sich gegenseitig bedingen, eine größere Verbreitung geben, da durch dieselben der Naturgeschichtsunterricht ein größeres Interesse beim Lehrer und bei der Jugend erweckt. Namentlich denkt er auch daran, durch seine Darlegungen eine ähnliche Betrachtungsweise im Hause bekannt zu machen. Er untersucht dabei in verschiedenen Abschnitten das Verhalten der Pflanze zur unorganischen Welt (Erdboden, Wasser, Luft, Wärme, Licht) und zur organischen Welt (gegen Pflanzen, Tiere, Menschen). Es ist mit der recht guten und zeitgemäßen Zusammenstellung ein Hilfsmittel für Lehrer und Seminaristen geboten, denen es eine zusammenfassende Darstellung gibt, wie man sie häufig in den Lehrbüchern vermißt. Für Freunde der Pflanzenwelt außerhalb der Schule dürfte die Darstellung

Digitized by Google

vielleicht etwas zu trocken sein. Ein Buch mit so langen Absätzen, die sich oft auf anderthalb, ja auf dritthalb Seiten hinziehen, liest sich nicht gut, man muß es studieren. Auch ließe sich der Text durch Abbildungen ergänzen. Wenn daher auch gegen die Richtigkeit des Gesagten sich nichts Wesentliches einwenden läßt, kann man den Zweifel nicht ganz unterdrücken, ob der Verfasser seine Absichten bei der gegenwärtigen Fassung des Textes ganz erreichen würde.

45. Dr. **A. Schwaighofer**, Tabellen zur Bestimmung einheimischer Samenpflanzen und Gefäßsporenpflanzen. Für Anfänger, insbesondere für den Gebrauch beim Unterricht zusammengestellt. 10. Aufl. 152 S. Wien 1903, A. Pichlers Witwe & Sohn. 1,20 M.

Wir haben im Jahre 1890 die 3. Auflage dieses Werkes angezeigt und als sehr passend für seinen Zweck erklärt. Die nun vorliegende 10. Auflage ist in mancher Hinsicht ergänzt, namentlich sind auch aus Heimerls Flora eine Anzahl von bezeichnenden Abbildungen dem Text eingefügt worden. Zugleich wurden als Anhang die Gefäßkryptogamen aufgenommen, wodurch wohl vielfachen Wünschen entgegengekommen ist. Das Werkchen darf daher in noch höherem Grade als zweckentsprechend bezeichnet werden.

46. Prof. Dr. **K. Kraepelin**, Exkursionsflora für Nord- und Mitteldeutschland. Ein Taschenbuch zum Bestimmen der im Gebiete einheimischen und häufiger kultivierten Gefäßpflanzen. Für Schüler und Laien. 5., verb. Aufl. XXX u. 365 S. m. 566 Holzschn. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Geb. 4 M.

Das nach der Anzeige der 4. Auflage (Jahresbericht, 49. Bd., S. 122) unseren Lesern bekannte Werkchen ist in der vorliegenden Auflage noch brauchbarer geworden, indem manche neue Art, sowohl von wildwachsenden als kultivierten Pflanzen aufgenommen wurden. Auch sind die Tabellen mehrfach umgearbeitet und die Diagnosen bei schwerer erkennbaren Arten erweitert worden. Die Nomenklatur ist nach neueren Anschauungen hier und da geändert worden; auch die deutschen Namen sind berücksichtigt, soweit sie allgemeine Geltung haben. Ebenso sind viele Abbildungen erneuert worden, so daß das praktische Buch gewiß viele neue Freunde finden wird.

47. Prof. Dr. **Migula**, Die Pflanzenwelt der Gewässer. 116 S. (Samml. Göschen.) Leipzig 1903, G. J. Göschensche Verlh. Geb. 80 Pf.

Das Wasser bedeckt den größten Teil der Erdoberfläche. Es ist daher nicht wunderbar, daß in demselben auch ein reiches Pflanzenleben existiert. Dies hat aber von jeher stattgefunden, seit die Temperatur der Erde so weit gesunken war, organisches Leben an ihrer Oberfläche aufkommen zu lassen. Die ersten Bewohner der Erde waren gewiß Wasserpflanzen, die sich immer höher entwickelten; doch dürften die jetzt im Wasser lebenden höheren Pflanzen in der Regel wieder aus Landpflanzen entstanden sein, die sich dem Wasserleben angepaßt haben. Diese höheren Pflanzen, so interessant sie in vielen Fällen und so wichtig sie für das tierische Leben sind, sind nur ein kleiner Teil von den Pflanzen der Gewässer. Den größten Teil bieten die niederen Pflanzen, die im Wasser in ungeheurer Fülle vorhanden sind. Auch von diesen sind es kaum die leicht wahrnehmbaren Algen, die das Hauptinteresse in Anspruch nehmen. Weit anregender noch ist das Pflanzenleben, das uns erst durch das Mikroskop bekannt gemacht wurde und wie es besonders im Plankton zur Beobachtung gelangt.

Digitized by

Der Verfasser hat es unternommen, in vorliegendem Werkchen eine Übersicht der Wasserpflanzen zu bieten und damit das Leben in den Gewässern zu schildern. Das Werkchen gibt damit eine wertvolle Ergänzung des botanischen Wissens und wird jedem Naturfreund willkommen sein, um so mehr, als der Verfasser Gelegenheit nimmt, den Einfluß des Pflanzenlebens auch auf die übrige Natur zu untersuchen, es bis in die frühesten Zeiten der Erde zu verfolgen und so manche Beobachtung einfließen zu lassen, von der man noch nicht allgemeine Kenntnis hat.

### e) Mineralogie.

48. Dr. **M. Kraß** u. Dr. **H. Landois**, Das Mineralreich in Wort und Bild. Für den Schulunterricht in der Naturgeschichte dargestellt. 7., verb. Aufl. XII u. 136 S. m. 93 eingedr. Abbildungen. Freiburg 1903, Herdersche Verlagsh. 1,50 M.

Das schon wiederholt als sehr brauchbar bezeichnete Werkchen ist auch in der neuen Auflage durch kleine Zusätze und Veränderungen verbessert worden, die besonders den geologischen Teil betreffen. Es sei daher von neuem auf dasselbe aufmerksam gemacht.

49. Dr. **Hippolyt Haas**, Der Vulkan, die Natur und das Wesen der Feuerberge. Im Lichte der neueren Anschauungen für die Gebildeten aller Stände in gemeinverständlicher Weise dargestellt. II u. 340 S. m. 32 ganzseitigen Abbild. Berlin 1903, A. Schall. 4 M.

Wenn wir in unseren Gegenden auch vulkanische Erscheinungen nicht unmittelbar beobachten können, so bieten doch die vielfach auch in Europa verbreiteten Gesteine, welche den Vulkanen aus einer weit hinter uns liegenden Vorzeit der Erde entstammen, häufig Anlaß, sich damit zu beschäftigen, und sie gewinnen ein um so höheres Interesse, als aus fernen Gegenden so häufig Nachrichten zu uns gelangen, welche erkennen lassen, daß die vulkanischen Ausbrüche zurzeit noch ebenso gewaltige Veränderungen an der Erdoberfläche hervorbringen können, als in der Vergangenheit. Hat ja doch der Ausbruch des Mont Pelée im Dezember 1902 die allgemeine Aufmerksamkeit wieder auf solche Naturerscheinungen gelenkt und die ersten Naturforscher wiederholt veranlaßt, die Ursachen der vulkanischen Eruptionen auf Grund der jetzt so sehr erweiterten Kenntnisse des Verhaltens der chemischen Verbindungen bei großer Hitze und starkem Druck zu untersuchen. Es ist daher wohl zeitgemäß, wenn der als Geologe so wohlbekannte und geschätzte Verfasser in vorstehend genanntem Werke dies Wesen der Vulkane in gemeinverständlicher Weise schildert und dabei sowohl die früheren Hypothesen über das Innere der Erde und seine Reaktionen auf die Erdrinde mit den gegenwärtigen Anschauungen vergleicht und ein Bild der heute geltenden Hypothesen in seinem sehr anregend geschriebenen Buche vorführt. Äußerst anregend ist es, wie der Verfasser alles über das Ganze und über die einzelnen Phasen von den hervorragendsten Geologen Gedachte vorführt, die Gründe und Gegengründe für ihre Erscheinungsweise gibt und so dem Leser es möglich macht, sich ein klares Bild über diese Vorgänge zu gestalten, auch den Zusammenhang der heißen Quellen, der Erzgänge usw. damit zu verstehen.

Das Werk ist auch durch gute Abbildungen geschmückt. Namentlich werden die auf den Ausbruch des Mont Pelée bezüglichen Bilder, sowie die ganze Darstellung des Ereignisses ein höheres Interesse erregen.

Digitized by Google

50. Dr. **A. Schmidt**, Die Mineralien des Fichtelgebirges und des Steinwaldes. Ein Taschen- und Nachschlagebuch für Mineralogen und Freunde des Gebietes. 84 S. Bayreuth, Grausche Buchh. 1,50 M.

Der Verfasser hat durch drei Dezennien auf seinen Wanderungen kreuz und quer durch das Gebiet die Mineralien der genannten Gegend aufgesucht und bietet als Resultate seiner Forschungen hier ein reiches Verzeichnis, wie es bei dem durch das Vorkommen so vieler interessanter Mineralien seit je bekannten Gebirgsstock zu erwarten war. Ja der Verfasser meint, daß die Zukunft wohl noch manches andere Vorkommen aufdecken werde und sieht in bescheidener Weise seine Arbeit als eine Grundlage für weitere Untersuchungen an. Das Werkchen beginnt mit einer kurzen Darlegung der geologischen Verhältnisse und führt sodann die vorkommenden Mineralien in alphabetischer Folge an, nennt zu jedem die Fundorte und die umgebenden Gesteine, gibt aber auch weitere Aufschlüsse über Arten des Vorkommens, Kristallformen, nennt die Gewährsmänner bei einzelnen Funden aus älterer Zeit und macht andere Bemerkungen über Bergbau usw. Den Schluß bildet ein Verzeichnis der Fundorte selbst mit Angabe der Seehöhe und Angabe ihrer Lage gegenüber bekannteren Orten. Es ist zu bedauern, daß nicht bei jedem die Mineralien wieder genannt sind, um ein Bild von dem Vorkommen an jedem Orte zu gewinnen. Die sehr fleißig durchgeführte Arbeit wird nicht nur den Bewohnern der Umgegend willkommen sein, sie wird auch Mineralogen in weiteren Kreisen interessieren und für die vielen Besucher des Fichtelgebirges ein Leitfaden bei ihren Forschungen sein können.

51. **A. Schroot**, Populäre Entwickelungsgeschichte der Erde. 144 S. Bamberg 1903, Handels-Druckerei. 1,60 M.

Der Verfasser sagt, daß astronomische Kenntnisse im Volke weit mehr verbreitet sind, als solche aus der uns weit näher angehenden Geognosie, da diese Wissenschaft noch ganz jung ist und manche Schwierigkeiten bietet. Er will daher eine populäre Erdgeschichte bieten und darin zeigen, wie die Erde entstanden ist, wie sie sich entwickelte, welche Kräfte dabei tätig waren und welche Gestalt die Erde schließlich angenommen hat, also in welchem Zustande sie sich jetzt befindet. Daß dabei auf Sonne und Mond Rücksicht genommen wurde, ist selbstverständlich. Die dabei mitgeteilten Zahlen sind der Erdgeschichte von R. Graßmann entlehnt, die der Verfasser neben anderen, gelegentlich genannten Werken als Quelle vorzugsweise benutzte. Schließlich bemerkt der Verfasser noch, daß die vorliegende Schrift ein vermehrter und verbesserter Abdruck aus dem von Dr. Specht in Gotha herausgegebenen „Menschentum" ist.

Das Bild, welches der Verfasser bietet, läßt sich im großen und ganzen als entsprechend den Ansichten der Naturforscher bezeichnen, wenn auch im einzelnen der Verfasser subjektiven Anschauungen folgt. Diese genaue Angabe von Jahrmillionen bei jeder Formation, die genaue Angabe der Temperatur, welche in derselben herrschte, die vielen Hebungen und Senkungen der Länder, z. B. in der Steinkohlenperiode, wären nicht nötig gewesen. Wo noch so vieles hypothetisch ist, sollte man in einer populären Schrift es vermeiden, durch solche Angaben den Anschein von unumstößlicher Gewißheit erwecken zu wollen. Auch die Ausfälle auf religiöse Glaubenssätze wären besser vermieden worden.

Dem Leser, welcher etwas von Chemie versteht, werden einzelne Stellen auffallen. Z. B. das Meerwasser soll „Chlorkalk" enthalten, wobei Chlorkalcium gemeint ist (S. 46 und 51). Beim Bessemerprozeß wird

Digitized by

zum Entphosphoren des Eisens Kieselsäure empfohlen, statt des dolomitischen Kalkes. Durch solche falsche Angaben wird ein Leser auch mißtrauisch gegenüber anderen Daten. Sollte das Werk eine zweite Auflage erleben, was ja nach dem recht lebendig geschilderten Bild wohl möglich ist, so würden sich wohl manche Änderungen empfehlen.

52. **Willy Pastor**, Lebensgeschichte der Erde. Ein Überblick über die Metamorphosen des Erdensternes. 1.—3. Tausend. 261 S. Leben und Wissen, Bd. 1. Leipzig 1903, E. Diederichs. 4 M.

Die Lebensgeschichte der Erde wird hier in fast romanhafter Weise geschildert; die Erde gilt dem Verfasser als lebendes Wesen, dem wohl auch Bewußtsein zukommt. Wie sich in der Tierwelt zeigt, daß in embryonalem Zustande Stadien vorkommen, in welchen der Zustand niederer Tiere sich abspiegelt, so auch bei der Erde. Wie der Mond mit seinen Ringwällen jetzt noch, so sei die Erde früher gewesen, einer Radiolarie gleich, deren Panzeröffnungen die Ringgebirge des Mondes bilden. Dann wurde sie ein Krustentier, verpuppte sich darauf in einem Meergehäuse. Das Meer selbst ist ein Organismus. Anfangs brachte er Wesen hervor, welche Kieselverbindungen statt Kohlenstoff enthalten, Organismen, „welche leuchtenden Eisendampf atmen, deren Blut flüssiges Metall und deren Nahrung vielleicht Meteoriten waren". Später bekam die Erde einen Pelz — die Wälder in der Steinkohlenzeit; dann mauserte sie sich — Jura und Kreidezeit usw. Doch genug davon. Wer Lust an derartigen Phantasien hat, kann sich ja ein heiteres Stündchen machen. Ein Buch, in welchem man alle Naturgesetze auf den Kopf stellt, alle Größen in der wissenschaftlichen Welt für beschränkte Köpfe erklärt, z. B. angibt, die Drehung der Erde sei erst mit der Bildung einer Atmosphäre möglich geworden, die ihr Bewegungsorgan sei, und Tonerde und Kiesel würden von den Pflanzen in Kohlenstoff umgewandelt usw., kann nicht ernst genommen werden.

53. Prof. Dr. **E. Fraas**, Geologie in kurzem Auszug für Schulen und zur Selbstbelehrung. 3. verb. Aufl. 122 S. m. 16 Abbild. u. 4 Tafeln m. 51 Figuren. (Samml. Göschen.) Leipzig 1903, G. J. Göschensche Verlgsh. Geb. 80 Pf.

Das früher schon als recht brauchbar bezeichnete Werkchen hat in der neuen Auflage ersichtlich gewonnen. Es ist vielfach erweitert worden, und dann ist der Inhalt durch weitergehende Gliederung der Abschnitte mit passenden Überschriften übersichtlicher geworden. Zweckmäßig ist auch die Beigabe von vier Tafeln mit Abbildungen bezeichnender Petrefakten.

54. Prof. Dr. **R. Hoernes**, Paläontologie. 2., verb. Aufl. m. 87 Abbildungen. (Samml. Göschen.) Leipzig 1904, G. J. Göschensche Verlgsh. Geh. 80 Pf.

Von dem bereits angezeigten Werkchen (Jahresbericht, 52. Bd., S. 155) ist die neue Auflage nicht wesentlich verschieden, so daß wir uns kurz auf die frühere empfehlende Anzeige beschränken können.

55. Dr. **W. Bruhns**, Prof. a. d. Univ. Straßburg, Petrographie (Gesteinskunde). 176 S. m. 15 Abbild. (Samml. Göschen.) Leipzig 1903, G. J. Göschensche Verlgsh. Geb. 80 Pf.

Nach der Definition von Gesteinen, deren Zusammensetzung, Vorkommen, Bildung und Umwandlung durch die Gesteinskunde oder Petrographie erforscht wird, betont der Verfasser, daß zum Verständnis der letzteren die Kenntnis der Grundbegriffe der Mineralogie, Geologie und Chemie notwendig ist, und fügt sodann einige Werke an, welche die hier im Auszuge betrachteten Verhältnisse ausführlicher behandeln.

zed by Google

Die Petrographie verlangt nach der Untersuchung der geologischen Lagerung die Feststellung der mineralogischen Zusammensetzung, welche meist mit Hilfe des Mikroskopes bei durchfallendem Lichte durchgeführt wird, wobei die Anfertigung von Dünnschliffen nötig ist. Darauf erfolgt die Trennung der zerkleinerten Gesteine durch Schlemmen in sehr dichten Flüssigkeiten, durch den Magneten oder auf chemischem (zum Teil mikrochemischem) Wege.

Die Dicke der Erdrinde wird auf 161 km geschätzt, die darin enthaltenen Elemente sowie die gesteinsbildenden Mineralien werden aufgezählt und beschrieben und die Absonderungsformen der Gesteine untersucht. Die Gesteine werden sodann in Eruptivgesteine (Erguß- und Tiefengesteine) und sedimentäre Gesteine zerlegt. Daneben werden die metamorphen Gesteine genannt; von der ursprünglichen Erstarrungskruste der Erde wird aber abgesehen, da man über ihr Vorhandensein keine Anhaltspunkte hat. Auch wird auf die Veränderungen der Gesteine durch Verwitterung auf den Einfluß der benachbarten Gesteine, der Dämpfe und der mechanischen Kräfte hingewiesen.

Der zweite Teil des Werkchens geht näher auf die Beschreibung der Gesteine ein, namentlich wird bei den Eruptivgesteinen mit ihren vielen Varietäten hervorgehoben, wie sie in neuerer Zeit auf Grund näherer Untersuchungen unterschieden werden. An diese werden die Sedimentgesteine und die kristallinen Schiefer gereiht.

Das Werkchen bildet eine gute Übersicht über die Gesteinskunde und die neueren bei ihrer Untersuchung gebräuchlichen Methoden. Freilich verlangt sein Studium die vom Verfasser erwähnten Vorkenntnisse und die Gewöhnung an die nötig gewordenen Fremdwörter.

56. Dr. **Franz Noë**, Prof., Elemente der Geologie für Mädchenlyzeen und verwandte Anstalten.*) III u. 125 S. m. 115 Abbild. im Text. Wien 1903, F. Tempsky. 1,50 K. Geb. 2 K.

Naturgemäß geht der Verfasser dieses Leitfadens von dem gegenwärtigen Zustand der Erde aus, schildert die Rinde des Erdkörpers mit dem sie umhüllenden Wasser und der Luft und untersucht darauf den Erdkern, der nach den darüber möglichen Beobachtungen als heiß, schwer und stark zusammengedrückt anzunehmen ist, wobei es derzeit noch ungewiß bleibt, welcher Aggregatzustand in der Tiefe herrscht.

Nun werden die Wechselbeziehungen der Glieder des Erdganzen untersucht, die Verwitterung durch die Atmosphärilien, das fließende Wasser und die dadurch entstehende Abspülung und das Absetzen an anderen Stellen, die Wirkungen des Meerwassers und der Gletscher. Auch der Wirkungen der bewegten Luft wird gedacht. Aus den geologischen Vorgängen im Erdinnern wird nun die Bildung der Gebirge erklärt, die Runzeln im Antlitz der alternden Erde, die Wirkungen der Vulkane, die Erdbeben, sowie die langsamen Hebungen und Senkungen der Erdrinde und endlich die Wirkungen der Organismen werden geschildert.

Die Petrographie führt die einzelnen Gesteine der Erdrinde vor, setzt die Kenntnis der sie zusammensetzenden Mineralien voraus und ist vielleicht etwas zu sehr ins einzelne ausgeführt. Sehr gelungen ist die Lehre vom Bau der Gebirge; auch die Entwicklungsgeschichte der Erde und ihrer Organismen liefert ein hinreichend deutliches Bild, das beim Unterricht durch Vorführung von Abbildungen und einzelnen Petrefakten

*) Mit Min.-Erl. vom 5. Februar 1903, Z 3240, allgemein zulässig erklärt.

Digitized by

ergänzt werden kann. So reich auch das Werkchen mit Abbildungen versehen ist, so werden doch noch manche Objekte, namentlich auch Pflanzen, genannt, deren Anschauung ebenfalls wünschenswert erscheint. Sehr wertvoll sind die eingefügten Abbildungen von typischen Landschaften und die Beigabe von verschiedenen Kärtchen. Eine geologische Karte der Erdrinde, oder wenigstens von Mitteleuropa, in Farbendruck ausgeführt, würde sich als Beilage recht empfehlen.

Das Buch wird sich beim Unterrichte gut bewähren und sei darum der Aufmerksamkeit der Fachkreise wärmstens empfohlen.

57. Dr. **Hans Heß.** Die Gletscher. XI u. 426 S. m. 8 Vollbildern, zahlreichen Abbildungen im Text u. 4 Karten. Braunschweig 1904, F. Vieweg & Sohn. 15 M.

In den letzten Jahren hat die Gletscherforschung einen größeren Aufschwung genommen, so daß es wohl zeitgemäß ist, ihre Resultate einmal zusammenfassend vorzuführen, wie das der Verfasser hier in gelungener Weise tut. Er wendet sich dabei wohl zuerst an wissenschaftliche Kreise, die an den Fortschritten der Gletscherkunde interessiert sind, bietet jedoch auch jedem Naturfreund, der auf seinen Wanderungen die Gletscher besucht, anregende Aufklärung. Er berücksichtigt dabei gewissenhaft die Arbeiten anderer Gelehrten, hält sich jedoch vorzugsweise an die Anschauungen, welche er durch seine eigenen Untersuchungen gewann und die er zum Teil schon anderwärts veröffentlichte.

Das Werk bietet eine klare Darlegung der sich darauf beziehenden Naturerscheinungen. Ausgehend von dem physikalischen Verhalten des Eises und der meteorologischen Verhältnisse, welche die Gletscher bedingen, werden die Gletscher nach jeder Richtung hin untersucht. Besonderes Interesse bieten dabei die Untersuchungen über Gletscherwirkungen in den Vorzeiten der Erde. Es werden dabei bereits vier Eiszeiten mit drei interglacialen Epochen unterschieden, und man glaubt auch in älteren Formationen Spuren von Gletscherwirkungen zu erkennen. Neben den europäischen werden auch die in anderen Erdteilen untersuchten Gletscher, die auch dort auf größere Ausdehnung in den Eiszeiten schließen lassen, ins Auge gefaßt, und es werden zum Schluß die Hypothesen über die Ursachen jener ausgedehnten Vergletscherung angeführt, die wohl noch keine abschließende Erklärung gestatten, immerhin aber das höchste Interesse gewähren.

Das Werk ist mit vorzüglichen Abbildungen und belehrenden Karten versehen und verdient die besondere Aufmerksamkeit der Geographen und Naturforscher jeder Richtung.

### f) Physik.

58. **E. Jochmann,** Grundriß der Experimentalphysik und Elemente der Chemie sowie der Astronomie und mathematischen Geographie. Zum Gebrauch beim Unterricht an höheren Lehranstalten und zum Selbstunterricht herausgegeben von O. Hermes u. P. Spieß. 15., vollständig neu bearb. Aufl. XX u. 524 S. m. 457 Figuren, 1 Spektraltafel, 1 Dreifarbendrucktafel, 4 meteorologischen Tafeln und 2 Sternkarten. Berlin 1903, Winckelmann & Söhne. Geb. 5,50 M.

Von diesem anerkannt guten Lehrbuch hat Referent bereits (Jahresbericht, 53. Bd., S. 177) bei Anzeige der 14. Auflage erwähnt, wie die beiden neuen Herausgeber in glücklicher Weise die Fortschritte der Neuzeit zur Geltung brachten, sowohl in betreff der Methode, wie in der Auswahl des Gegenstandes. Um das Verständnis des Textes zu heben,

zed by Google

wurde die Anzahl der Abbildungen, die in der denkbar deutlichsten Weise ausgeführt sind, von 407 auf 457 vermehrt. Sehr instruktiv ist das in Dreifarbendruck hergestellte, zur Erklärung der Mischfarben bestimmte Bild (S. 196) und die Spektraltafel, welche neben dem Sonnenspektrum die Spektra von Natrium, Calcium und Wasserstoff und des Blutes zeigen. Eine Anzahl von Abbildungen sind überdies durch neu hergestellte ersetzt worden, die eine wesentlich deutlichere Darstellung bieten. Der Umfang des Werkes ist fast gleich geblieben, doch ist die Darstellung hier und da übersichtlicher gestaltet worden. So ist besonders die Wärmelehre in einer faßlicheren Weise umgearbeitet worden, wobei zur Erleichterung des gleichzeitigen Gebrauches die Paragraphenzahlen der früheren Auflage in Klammern beigesetzt wurden. Es ist daraus ersichtlich, wie die Verfasser bestrebt waren, durch sichere Begründung der wissenschaftlichen Grundlagen den Stoff in faßlicher, die Denkarbeit des Lernenden lebhaft anregender Weise darzustellen. Als besonders gelungen darf in dieser Hinsicht die Behandlung der Elektrizität hervorgehoben werden.

59 **E. Jochmann**, Elementarphysik unter Zugrundelegung des Grundrisses der Experimentalphysik für den Anfangsunterricht in höheren Lehranstalten herausgegeben von O. Hermes u. P. Spieß. 3., neu bearb. Aufl. X u. 246 S. m. 266 Figuren u. 1 Spektraltafel. Berlin 1903, Winckelmann & Söhne. 2,50 M.

Auf Grundlage des vorzüglichen Grundrisses haben die beiden Verfasser, welche denselben in der 14. Auflage bearbeitet hatten, ein kleineres Lehrbuch herausgegeben, das gleichzeitig neben einer 15. Auflage des Grundrisses erscheint. Wie in dieser, haben die Verfasser mehr Gewicht gelegt auf die Anschauung, also auf das Experiment, dagegen sind abstrakte Darlegungen, Berechnungen u. dgl. mehr zurückgedrängt worden, soweit sie nicht zur Begründung oder gegenseitigen Verknüpfung wichtiger Gesetze dienen. Zu besserem Verständnis ist auch die Anzahl der Abbildungen in der neuen Auflage vermehrt worden. In einzelnen Abschnitten wurden wesentliche Änderungen in der Anordnung und Teilung der Abschnitte ausgeführt, welche die unterrichtliche Behandlung des Gegenstandes zu erleichtern bestimmt sind. Das kleine Buch läßt sich als sehr geeignet als Grundlage für den Unterricht dort bezeichnen, wo das größere Werk zu umfangreich erscheint.

60. Dr. **Wilh. Donle**, Lehrbuch der Experimentalphysik für Realschulen und Realgymnasien. 2., verm. u. verb. Aufl. X u. 380 S. m. 420 in den Text gedruckten Abbild. u. 560 Übungsaufgaben. Stuttgart 1903, Fr. Grub. 3,60 M.

Das schon früher (Jahresbericht, 50. Bd., S. 125) als gutes Lehrbuch bezeichnete Werk hat in der neuen Auflage noch manche Veränderung zu seinem Vorteil erhalten. Der Lehrstoff ist sehr klar und präzis gehalten und dabei so durchgeführt, daß man selbst die Reihenfolge der Gebiete ohne Nachteil vertauschen könnte, wo der Lehrplan etwa es verlangt. Der früher als Nachtrag behandelte Teil der Mechanik wurde in den VI. Abschnitt eingeschaltet und hier durch am Rande beigedruckte Sternchen (****) kenntlich gemacht. Der Umfang des Werkes ist besonders dadurch beträchtlich vergrößert, daß außer der Erneuerung vieler der früheren Figuren noch eine Reihe neuer Abbildungen eingefügt wurden, zu welchen naturgemäß eine entsprechende Erklärung gesetzt werden mußte. Doch hat auch eine Vermehrung des Lehrstoffes stattgefunden (Hinweis auf die Energievorgänge, Versuche zur Ermittelung des mechanischen



Digitized by Google

Wärmeäquivalents, Haupttypen der elektrischen Meßgeräte u. a.). Auch wurden im Druck wichtige Formeln hervorgehoben und endlich die Aufgabensammlung vermehrt und bei rechnerischen Aufgaben die Resultate, bei rein physikalischen Aufgaben die Nummern der betreffenden Paragraphen zur Erleichterung für den Schüler beigefügt.

61. **Konrad Fuß** u. **Georg Henfold**, Lehrbuch der Physik für den Schul- und Selbstunterricht. 5. verb. u. verm. Aufl. (Allgemeine Ausgabe.) XX u. 542 S. m. vielen Übungsaufgaben, 1 Spektraltafel in Farbendruck u. 422 in den Text gedruckten Abbild. Freiburg 1903, Herdersche Verlagsh. 5 M.

Nach unserer ersten Anzeige (Jahresbericht, 44. Bd., S. 130) haben wir später (52. Bd., S. 165) über die in der dritten Ausgabe vorgenommenen Vermehrungen und Verbesserungen berichtet und können hier abermals in ähnlicher Weise mitteilen, daß das Werk durch die umsichtige Tätigkeit der Verfasser sich vollkommen auf der Höhe der Zeit erhält. Man findet verschiedene methodische Verbesserungen. Schwierigere Stoffe werden etwas eingehender behandelt, namentlich auch durch Bereicherung des mathematischen Teils, sowie der schematischen Figuren, und Konstruktionen schärfer und bestimmter dargestellt. Die physikalischen Aufgaben werden mehr als in den früheren Auflagen berücksichtigt, die Resultate sind beigefügt, und der Schüler ist fortwährend angeleitet, sich im Denken zu üben. Zur Anpassung des Werkes an verschiedene Lehrpläne werden diese für Preußen und Bayern abgedruckt und dabei angegeben, wie man das Buch denselben anzupassen hat. Da auch die neueren Entdeckungen auf dem Gebiete der Physik berührt werden, wird das Werk nicht nur in der Schule am Platze sein, sondern auch den Lehrern, welche nach intensiverer Ausbildung in der Physik streben, und beim Selbstunterricht vorzügliche Dienste leisten.

62. **G. Melinat**, Physik für deutsche Lehrerbildungsanstalten, auf Grund der neuen amtlichen Bestimmungen vom 1. Juli 1901 bearbeitet. VIII u. 479 S. m. 394 Abbild. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Geb. 5,60 M.

Dieses Werk soll den angehenden Lehrer, der noch keinen eigentlichen Physikunterricht erhalten hat, durch Betrachtung der einfachsten, ihn umgebenden Erscheinungen in den wissenschaftlichen Aufbau einführen und ihn so weit führen, daß er später selbständig fortarbeiten kann, etwa mit Benutzung von Wüllners Experimentalphysik. Für diesen Zweck ist aber das Werk wohl nur teilweise geeignet, besonders, da in den einzelnen Partien eine sehr ungleichmäßige Behandlung eingehalten ist. Manches ist etwas weitschweifig, mehr feuilletonistisch vorgetragen, anderes schon zu wissenschaftlich. So gehen die mathematischen Ableitungen gewiß zu weit. Wenn auch einzelnes recht hübsch durchgeführt ist, so dürfte es doch schwer sein, das Ganze in Lehrerbildungsanstalten entsprechend zu verwerten.

63. **J. G. Faust**, Naturlehre für Mädchen (F. Hirts Realienbuch, Nr. 34). Mit Berücksichtigung des Haushaltungsunterrichtes. 3., erweit. u. verm. Aufl. in der neuen deutschen Rechtschreibung. 160 S. m. 82 in den Text gedruckten Abbild. Breslau 1903, F. Hirt. 1,10 M.

In diesem kleinen Bande werden eine Menge wissenswerter Dinge für Mädchen gelehrt, so daß der Lehrer in einfachen Verhältnissen damit eine ganz gute Stütze für den Unterricht erhält. Es sind die wichtigsten Lehren der Physik und Chemie, womit die Erklärung der hauptsächlich im Leben und im Haushalte des Menschen vorkommenden Erscheinungen gegeben ist. Auch einiges aus der Mineralogie und Geologie ist in dem

Digitized by Google

Werkchen enthalten. Es wird über die Wohnungen, über Heizung, Beleuchtung, über die Nahrungsmittel und deren Zubereitung unterrichtet, so daß der Lehrer vielfache Anhaltspunkte findet, die er je nach den Umständen verwenden und weiter ausbauen kann.

64. **Conrad Schröder,** Leitfaden der Experimentalphysik. Eine Anleitung zum Gebrauch der physikalischen Apparate für Volks-, Bürger- und Fortbildungsschulen. 48 S. Leipzig, Leipz. Lehrmittelanstalt. 50 Pf.

Wir finden im Vorliegenden mehrere Preisverzeichnisse für verschiedene Sammlungen physikalischer Apparate mit Abbildungen und Angabe ihres Gebrauches.

65. **Schindlers** Physik und Chemie für Bürgerschulen. In drei konzentrischen Lehrstufen. Neu bearbeitet von Rob. Neumann. Wien, F. Tempsky.
1. Stufe. 7., umgearb. Aufl. 70 S. m. 119 Abbild. 1903. Geb. 1 K. —
2. Stufe. 5., verb. Aufl. 116 S. m. 91 Abbild. 1897. Geb. 65 h. —
3. Stufe. 4., verb. Aufl. 122 S. m. 72 Abbild. 1896. Geb. 60 h.

Das mehrfach von uns genannte Werkchen (vgl. Jahresbericht, 43. Bd., S. 118) erscheint hier in neuen Auflagen, von denen die der ersten Stufe durch Prof. Neumann umgearbeitet ist, der auch bereits eine einteilige Ausgabe desselben Werkes (Jahresbericht, 54. Bd., S. 202) herausgegeben hat. In dieser neuen Bearbeitung sind mit vielem Geschick die Fortschritte, welche die Methodik der Naturlehre in der letzten Zeit gemacht hat, verwendet worden. Die Hauptvorteile des Schindlerschen Buches, bestehend in einem glücklich gewählten Mittelweg zwischen zu knapper und zu breiter Ausführung, sowie die geschickte Stoffauswahl sind erhalten geblieben und neue hinzugekommen. So die Wahl des Ausgangspunktes für jedes Kapitel: Erfahrung des Kindes, und dieselbe ergänzend treten einfache und überzeugende Versuche hinzu. Die vielen Anwendungen aus dem täglichen Leben sind für die Unterrichtsstufe sehr wertvoll. Über die Zweckmäßigkeit der Anordnung des Lehrstoffes in mehrere konzentrische Stufen gehen die Ansichten der Pädagogen vielfach auseinander, doch dafür ist der Verfasser nicht verantwortlich, da sie vom Lehrplan vorgeschrieben ist.

66. **Ad. Wernickes** Lehrbuch der Mechanik in elementarer Darstellung mit Anwendung und Übungen aus den Gebieten der Physik und Technik. In 2 Teilen. I. Teil. Mechanik fester Körper von Dr. Alex. Wernicke. 4., völlig umgearb. Aufl. 3. (Schluß-)Abteilung: Statik und Kinetik elastisch fester Körper (Lehre von der Elastizität und Festigkeit). XII u. S. 811 bis 1635. Braunschweig 1903, F. Vieweg & Sohn. 10 M.

Die früheren Abteilungen des nun vollendet vorliegenden Werkes wurden in den Bänden 53 (S. 182) und 54 (S. 204) angezeigt. Auch der vorliegende Teil zeichnet sich durch mustergültige Klarheit und Ausführlichkeit, durch ein reichhaltiges Material zur Einübung des Stoffes und durch sehr schöne, instruktive Figuren aus. Den Hauptinhalt des vorliegenden Teiles bildet die für den Techniker so überaus wichtige Elastizitäts- und Festigkeitslehre, welche nach der natürlich den umfangreichsten Teil bildenden Betrachtung des geraden Stabes unter Einwirkung von Zug (Druck), Schub, Biegung und Verdrehung auch auf Fachwerke von geraden Stäben, Schüttmaßen usw. ausführlich eingeht. Die Kinetik elastisch-fester Körper, sowie allgemeine Bemerkungen über Maschinen und über statische Konstruktionen schließen den theoretischen Teil ab, an welchen sich, ebenso wie in früheren Teilen, die Anwendungen und Übungen anschließen. Den Gebrauch des durchaus gediegenen Werkes



Digitized by Google

erleichtern eine Zusammenstellung einiger häufig vorkommender Bezeichnungen, sowie ein ausführliches Sachregister.

67. Prof. **M. Weiler**, Physikbuch mit in den Text eingedruckten farbigen Abbildungen. Ein Lehrbuch der Physik für den Schulunterricht und zur Selbstbelehrung. (Kl. Bibliothek Schreiber, Nr. 13 u. 14.) 4. Bd. Kalorik: Lehre von der Wärme. IV u. 88 S. Geb. 1,50 M. — 5. Bd. Optik: Lehre vom Licht. VII, XIV, V und 139 S. Geb. 2,50 M. Eßlingen 1903, J. F. Schreiber.

Die drei ersten Bände des Physikbuches sind im Jahresbericht (54. Bd., S. 201 und 55. Bd., S. 191) angezeigt worden. Mit den vorstehend genannten zwei Bändchen ist das Werk abgeschlossen. In diesen Bändchen kommen die vielen farbigen Bilder besonders zu voller Geltung. Die einzelnen Abschnitte sind sehr gut durchgeführt, und die neueren Entdeckungen sind gebührend berücksichtigt. Der Inhalt ist sehr praktisch gegliedert und übersichtlich behandelt, so daß auch diese Bändchen zweckmäßig beim Schulunterricht verwendet werden können, aber auch ohne die Beihilfe des Lehrers von jungen Leuten zum größten Teil mit Erfolg benutzt werden können. Das „Physikbuch" ist daher in seinem ganzen Umfang der Aufmerksamkeit der Lehrerwelt bestens zu empfehlen.

68. **J. Jahne** u. **Georg Zeitelberger**, Grundriß der Naturlehre für Bürgerschulen. 289 S. m. 291 Abbild. Wien 1904, k. k. Schulbücher-Verlag. 2 K.

Selten hat dem Referenten ein Buch vorgelegen, das so wenig geeignet dazu ist, als Grundlage für den Unterricht zu dienen. Man muß sich nur wundern, daß ein Referent ein solches Buch zur Approbation empfehlen konnte. Das Buch bietet eine übergroße Fülle von Lehrstoff. Derselbe wird in einer Form geboten, die sehr wenig methodisch ist, und dabei beginnen die Verfasser von vornherein mit theoretischen Voraussetzungen, verquicken mit ihren Betrachtungen eine solche Menge von Nebensachen und häufen in angehängten Absätzen noch so viel Schlagworte ohne Erklärung, daß der Lehrer mit dem Buche die größte Mühe haben muß. Selbst geübte Lehrer würden oft in Verlegenheit kommen, wenn sie alles im Buche Gesagte (oft Unrichtige) vertreten und jede Frage eines Schülers über dies oder jenes Wort beantworten müßten.

Die reiche Ausstattung mit Bildern ist in vieler Hinsicht wertlos. Was sollen Ansichten von einem Brauhaus, einer Gasfabrik u. a., die eine Menge von Gebäuden und Schornsteinen zeigen und sonst nichts? (vergl. S. 41, 196, 198, 242, 252, 263), was nützen die vielen Bilder berühmter und nicht berühmter Männer einem Schüler dieser Stufe? Viele Bilder gehen über den Kreis der Lehrstufe (Fig. 72, 105, 135, 227 u. a.); viele sind falsch gezeichnet (Fig. 38, 60, 96, 136, 145, 159 u. a.), andere passen nicht zum Text oder sind nicht erklärt (119, 133, 134, 215, 228, 247).

Versuche werden hinterher angegeben, namentlich Schülerversuche, die oft nicht gelingen dürften (z. B. Anfertigung eines Thermometers). Viele Versuche, Apparate und Maschinen werden besprochen, die über das Ziel der Bürgerschule hinausgehen: Ähnliches gilt von den angehängten Schlagworten. Das Einstreuen von Namen wirklicher und angeblicher Entdecker wirkt eher störend, dabei sind die Namen oft falsch geschrieben, die oft ganz unnötigen geschichtlichen und statistischen Daten sind oft fehlerhaft. Welchen Wert hat die Mitteilung, daß in Wien 1903 von der elektrischen Bahn 336 Personen ungeschickt absprangen? Störend sind viele Druckfehler. So liest man mehrmals Carbonundum statt Carborundum; Osmium soll die Dichte 41, Salzsäure den Siedepunkt 20° haben u. v. a.

Wollte man alle unrichtigen oder ungenauen Angaben des Buches richtig stellen, so würde man selbst ein kleines Buch schreiben müssen. Als Kuriosum sei gesagt: Humboldt fand in den Llanos am Orinoko Zitterwelse, die beim Eintritt der

Regenzeit einen Sommerschlaf halten. — Die Militär-Luftschifferabteilungen führen flüssigen H mit sich. — Knallgas lieferte die größte bekannte Hitze. — Auf der photographischen Platte wird bei der Belichtung das Ag in Form eines dunkeln Niederschlages (!) ausgeschieden. Das noch unsichtbare Bild wird dann entwickelt. Chemisch reines Wasser wirkt nahezu giftig. Kochsalz verbrennt mit gelber Flamme u. s. w.

69. Dr. **Ludwig Nellstab**, Die elektrische Telegraphie. 122 S. m. 19 Fig. (Samml. Göschen.) Leipzig 1903, G. J. Göschensche Verlagsh. Geb. 80 Pf.

Eine historische Einleitung begrenzt den Begriff des Fernsprechwesens und nennt die Phasen seiner Entwicklung, sowie die dabei vorzugsweise beteiligten Physiker, worauf eingegangen wird auf das Geben und Empfangen der Zeichen, auf die Art derselben, die Leitungen, die Messungsmethoden und die Lehre von den Schaltungen. Darauf werden die wichtigsten Telegraphenbetriebe besprochen: der Morsebetrieb, das Klopfer- und Summersystem, der Hughes-Apparat, der Baudot-Apparat, der Rowlandsche Telegraph, der Börsen- und Ferndrucker, die automatische Schnelltelegraphie, die Kabeltelegraphie und die Telegraphie ohne Draht.

Das Werkchen bietet eine gute Darstellung des Gegenstandes und kann jedem empfohlen werden, der sich über denselben ein klares Verständnis zu verschaffen wünscht.

70. **Karl Scheel**, Berichte der Deutschen physikalischen Gesellschaft, enthaltend Verhandlungen der Deutschen physikalischen Gesellschaft im Auftrage der Gesellschaft herausgegeben und Halbmonatliches Literaturverzeichnis der „Fortschritte der Physik", dargestellt von der Deutschen physikalischen Gesellschaft, redigiert von Karl Scheel und Richard Aßmann. Jährlich 24 Hefte. Braunschweig 1903, F. Vieweg & Sohn. Pro Jahrgang 8 M.

Diese Zeitschrift wird sich nicht nur auf die Veröffentlichung der Sitzungsberichte der Gesellschaft beschränken, sondern auch alle derselben außerhalb der Sitzungen zugehenden wichtigen Abhandlungen, sowie Berichte und Mitteilungen aus Naturforscherversammlungen usw. veröffentlichen. — In dem damit verbundenen, halbmonatlichen Literaturverzeichnis der Fortschritte der Physik, welches auch besonders (zum Preise von jährlich 4 Mk.) bezogen werden kann, kommt nach erfolgter Zustimmung einer größeren Anzahl von Gelehrten die von dem Vorstand der Deutschen physikalischen Gesellschaft beschlossene Neueinteilung zur Durchführung, welche dem heutigen Stande der physikalischen Wissenschaft besser angepaßt ist.

Wir haben bereits im Vorjahre auf dieses höchst wertvolle Unternehmen aufmerksam gemacht, in welchem alle neuen Erscheinungen auf dem Gebiete der Physik ungemein rasch genannt werden, so daß jeder Gelehrte, der sich mit irgendeinem Teile der Wissenschaft beschäftigt, stets darüber orientiert ist, was und von wem es in derselben oder einer verwandten Richtung bearbeitet wurde, und durch welche derselbe auch in der Lage ist, das Erscheinen seiner eigenen Publikationen den Interessenten in weitesten Kreisen bekannt zu geben. Bezüglich der näheren Einrichtung dieser Zeitschrift sei gestattet, auf die vorjährige Anzeige aufmerksam zu machen.

71. Dr. **A. Rippolt** jun., Erdmagnetismus, Erdstrom und Polarlicht. (Samml. Göschen, Nr. 175.) 136 S. m. 3 Tafeln u. 40 Figuren. Leipzig 1903, G. J. Göschensche Verlagsh. Geb. 80 Pf.

Von der Zeit an, als man die Richtung der Magnetnadel durch den Erdmagnetismus verwendete, bis jetzt, haben die Untersuchungen, die

Digitized by Google

man systematisch an zahlreichen auf der Erde verteilten Stationen, zum Teil mit registrierenden Instrumenten, seit vielen Jahren anstellt, über das Wesen der geheimnisvollen Kraft und über den Zusammenhang mit anderen Erscheinungen auf der Erde und außerhalb derselben manches bekannt gemacht. Es ist daher ganz zeitgemäß, wenn, wie hier geschehen, eine zusammenfassende Darstellung des darüber bis jetzt Bekannten einem größeren Publikum geboten wird. Wenn auch das Verständnis der gelegentlich entwickelten mathematischen Formeln nicht jedem geläufig sein wird, so ist doch der übrige Inhalt so verständlich gehalten, daß es schon der Mühe wert ist, um dessentwillen das Büchlein zu studieren.

### g) Chemie.

72. **W. Ostwald,** Die Schule der Chemie. Erste Einführung in die Chemie für Jedermann. 1. Teil. Allgemeines. 186 S. m. 46 in den Text gedruckten Abbildungen. Braunschweig 1903, F. Vieweg & Sohn. 4,80 M.

Wie so viele Chemiker aus Stöckhardts Schule der Chemie die erste Anregung erhielten, so bekennt auch der in der Wissenschaft so hochstehende Verfasser in dankbarer Erinnerung, wie dieses Werk für seine ganze spätere Betätigung in der Wissenschaft bestimmend wurde. Die schlichte Unmittelbarkeit, mit welcher Stöckhardt die Tatsachen dem Schüler vorführte, die Geschicklichkeit, mit welcher die Versuche dem physischen und geistigen Können des Schülers angepaßt waren, haben bewirkt, daß ihm in seiner späteren vorwiegenden Beschäftigung mit allgemeinen Fragen der Wissenschaft der Erfahrungsstandpunkt nicht abhanden gekommen ist. Mit Freude ergriff der Verfasser daher das Anerbieten des Verlegers, einen neuen „Stöckhardt" zu schreiben.

Die Entwicklung der Chemie in der letzten Zeit hat sich in überwiegender Weise der organischen Chemie zugewendet, und ihr wendeten sich die jungen Kräfte vorzugsweise zu, so daß in den Kreisen der Technik wiederholt Stimmen laut wurden, welche auf die ungeeignete Beschaffenheit der rein „organisch ausgebildeten" jungen Akademiker hinwiesen. Um dieser drohenden Gefahr der Einseitigkeit entgegenzuwirken, scheint dem Verfasser kein Mittel wirksamer, als die Anwendung des Teiles der Wissenschaft, welche in den letzten Dezennien sich besonders entwickelt hat, die allgemeine und physikalische Chemie, welche für die organische, wie die anorganische, für die reine und die angewandte Chemie in gleicher Weise grundlegend sind. So wie der Verfasser früher schon den ausgebildeten Fachgenossen und den Studierenden die Kenntnis dieser Grundlagen nach ihrem heutigen Zustande zu vermitteln suchte, ist er zu der Überzeugung gelangt, bereits auf der ersten Stufe den Unterricht in diesem Sinne durchzuführen, und das oben genannte Werk ist das Ergebnis dieses Gedankens.

In dem vorliegenden einführenden Teil behandelt der Verfasser die allgemeinen Grundbegriffe, das Wesen und die Eigenschaften der Stoffe, die Veränderung der Aggregatzustände, das Messen und die Dichte. Vom Verbrennen wird zum Sauerstoff übergegangen und nun das Wesen der Verbindungen und Elemente, sowie der Begriff Energie erklärt. Es werden nach der Einteilung der Metalle in leichte und schwere noch Wasserstoff und Wasser, die Luft und der Kohlenstoff vorgeführt und schließlich die Sonne als die Quelle der in den Pflanzen und Tieren aufgespeicherten Energie erwiesen.

Digitized by Google

Die Darstellungsweise des Textes in Gestalt eines Gespräches zwischen dem Lehrer und seinem Schüler wird manchen stutzig machen; doch der weitere Einblick in das Werk belehrt darüber, daß der Verfasser recht hat, indem er meint, durch diese Darstellung den Gegenstand viel frischer und eindringlicher wirken zu lassen. Man darf daher mit Recht erhoffen, daß der neue „Stöckhardt" die Popularität des alten erlangen werde, und kann mit Spannung dem Erscheinen des zweiten (systematischen) Teiles entgegensehen.

73. Dr. **Rudolf Arendt**, Prof., Grundzüge der Chemie und Mineralogie, methodisch bearb. Nach dem Tode des Verfassers bearb. von Dr. L. Köhler. 8. Aufl. XVI u. 494 S. m. 279 Abbild. im Text u. 1 Buntdrucktafel. Hamburg 1903, L. Voß. 4 M.

Vor vier Jahren (Jahresbericht, 53. Bd., S. 191) wurde die 7. Auflage dieses Buches angezeigt und bei diesem Anlasse eine kurze Geschichte seiner Entwicklung gegeben. Es war die letzte Ausgabe, welche der verdienstvolle Gelehrte besorgte, dem die Methodik des chemischen Unterrichtes eine so wesentliche Förderung verdankt, so daß jetzt alle neueren Hilfsbücher für diesen Unterrichtszweig mehr oder weniger in seinen Fußstapfen wandern. Dem am 15. Mai 1902 dahingeschiedenen Pädagogen wird im Vorwort ein warmer Nachruf gewidmet. An seine Stelle in der weiteren Ausgestaltung des Werkes trat ein jüngerer Fachmann, Oberlehrer Dr. Köhler, der bereits seit Jahren in und außer der Schule im Sinne Arendts gewirkt hatte. Bis auf einige Einzelheiten war von ihm das Manuskript vollendet und mit dem Druck bereits begonnen worden, als auch ihn am 5. Februar d. J. in dem frühen Alter von 45 Jahren der Tod dahinraffte, so daß Dr. L. Doermer die Vollendung des Werkes übernehmen mußte.

Die neue Auflage ist nicht unbedeutend erweitert und verändert worden. Unverändert blieben die mineralogischen und geologischen Abschnitte, die physiologische Chemie und einzelne Teile der anorganischen Chemie. Vielfach wurden die Resultate der neueren Forschung, welche in der 7. Auflage nur angedeutet waren, eingehender berücksichtigt. So wurden Abschnitte über die Verflüssigung von Gasen, über die elektrolytische Dissoziation, Elektrometallurgie, die Gewinnung der Metalle und organische Elementaranalyse eingefügt. Es wurden auch einzelne Umstellungen in der Reihenfolge der Kapitel vorgenommen, wodurch in methodischer Hinsicht manche Erleichterung für das Verständnis erreicht worden ist. In der organischen Chemie wurde dem Zusammenhang zwischen den einzelnen Gruppen von Verbindungen mehr Rechnung getragen. Im Anschlusse an die Einführung der chemischen Dissoziation wurde versucht, eine Anzahl von Reaktionen in wässeriger Lösung durch Jonenreaktionen zu erklären. Die Auflassung der Einteilung in Lektionen ist gewiß auch als ein Fortschritt anzuerkennen. Die Experimente wurden, namentlich in der organischen Chemie, wesentlich vermehrt. Da in diesem Teil bisher nur einzelne Versuche angedeutet waren, ist das ebenfalls besonders anzuerkennen. Nur in einzelnen Abschnitten wäre es vielleicht angezeigt, derartige Versuche noch aufzunehmen, z. B. bei den ätherischen Ölen, den Harzen und einigen Alkaloiden.

Die neue Bearbeitung ist in methodischer Hinsicht ganz den früheren Auflagen gleich gehalten und ebenso als ein vorzüglicher Lehrbehelf zu empfehlen.

Digitized by

74. Dr. **Oskar Lubarsch**, Elemente der Experimental-Chemie. Ein methodischer Leitfaden für den chemischen Unterricht an höheren Lehranstalten, sowie zum Selbstunterricht. 2., völlig umgearb. u. verb. Aufl. XII u. 337 S. m. 118 in den Text gedruckten Fig. Berlin 1904, J. Springer. 4 M.

Der Verfasser hat sich durch langjährige Erfahrung davon überzeugt, daß sein Verfahren, einen Mittelweg zwischen methodischem und systematischem Vorgehen einzuhalten, vom besten Erfolg begleitet war, und gibt seinen danach eingerichteten Leitfaden zum zweiten Male heraus, wobei er die neueren Entdeckungen und Ansichten auf dem Gebiete der Wissenschaft sorgsam benutzte. Das in der neuen Auflage vielfach veränderte Werkchen legt übrigens noch mehr wie früher weniger Gewicht auf absolute Vollständigkeit des Materials, als auf die logische Ableitung der Gesetze aus den Versuchen und auf das Ausgehen von allgemein bekannten Erscheinungen. Dabei baut er das Ganze von vornherein auf dem Gesetze von der Erhaltung der Arbeit und den thermochemischen Grundsätzen auf.

In einer kurzen Einleitung werden die allgemeinen Gesetze der Wissenschaft recht verständlich dargelegt und darauf erst die Metalloide, sodann die Metalle betrachtet und hierbei die Gesetze der Wissenschaft im Anschluß an Versuche in eingehender Weise vorgeführt. Bei den Metallen wird das „Periodische System der Elemente" genau vorgenommen und danach die Einteilung der Metalle durchgeführt. Dabei sind durch kleineren Druck die neuesten theoretischen Forschungen und viele technologische Mitteilungen gekennzeichnet, um eine größere Übersichtlichkeit zu gewähren, gelegentlich auch bei nötigen Kürzungen dem Lehrer behilflich zu sein.

Das Werkchen ist durch gute Abbildungen verständlicher für den Schüler (höchstens könnte die Abbildung des Hochofens durch die parallel gezeichneten Schichten der Beschickung beanstandet werden) und kann als vorzügliches Lehrbuch selbst für den Selbstunterricht empfohlen werden.

75. Dr. **Carl Arnold**, Abriß der allgemeinen oder physikalischen Chemie. Als Einführung in die Anschauungen der modernen Chemie. 123 S. Hamburg 1903, L. Voß. Geb. 2 M.

Von einer Neuauflage seines als vorzüglich anerkannten Repetitoriums der Chemie hat der Verfasser den ersten Abschnitt als Sonderausgabe herausgegeben, um von diesem Teil auch jenen Lesern, welchen das Repetitorium für ihre Zwecke zu wenig umfangreich ist, wenigstens den die allgemeine Chemie behandelnden Teil desselben zur Vorbereitung zum Studium größerer Werke (von Nernst, Ostwald, van't Hoff, Planck usw.) in geeigneter Form zu bieten. Es werden daher in gedrängter Kürze die modernen Anschauungen des Gebietes mit Vermeidung mathematischer Ableitungen vorgeführt. Der 1. Teil behandelt die Atom- und Molekulartheorie, die Wertigkeit, Konstitution, Isomerie und Allotropie, das physikalische Verhalten der Körper; der 2. Teil geht auf die chemische Statik und Dynamik ein, sowie auf die Umwandlungen, welche zwischen chemischer Energie und Wärme, Licht, Elektrizität und strahlender Energie stattfinden.

Das Werkchen erscheint sehr zweckentsprechend und ist sehr übersichtlich gedruckt, sowie mit einem vollständigen Register versehen, das es auch zum Nachschlagen sehr geeignet macht.

Digitized by Google

76. **Otto Nitsche**, Das Gymnasialpensum der Chemie. Ein Hilfsbuch für den Unterricht. VI u. 25 S. Kiel 1903, R. Cordes. Kart. 60 Pf.

Für Gymnasien handelt es sich bezüglich des chemischen Unterrichtes darum, eine Auswahl zu treffen, welche es möglich macht, dem Schüler für den Unterricht in Physik und Mineralogie, sowie für viele Erscheinungen des täglichen Lebens das nötige Verständnis zu vermitteln; auch muß im Interesse wissenschaftlicher Gründlichkeit manches berührt werden, was jenen Zwecken nicht unmittelbar dient. In sehr geschickter Weise hat der Verfasser den Versuch unternommen, den passenden Lehrstoff für Gymnasien zusammenzustellen. Er geht dabei von den Versuchen aus, deren Ausführung aber nur angedeutet ist, und zieht aus dem Gesehenen die möglichen Folgerungen, gibt die nötigen Erklärungen und Gesetze. So werden die wichtigsten Metalloide und Metalle, eine Reihe von Oxyden, Säuren und Salzen und anderen Verbindungen vorgeführt, manche Mineralien genannt. Auch eine Anzahl von organischen Verbindungen findet Platz, wenn auch meist nur dem Namen nach. Dem Gesetz von der Erhaltung der Kraft wird ein längerer Abschnitt gewidmet. Dabei meint der Verfasser, daß manche Kollegen in dem Gebotenen noch zu viel finden könnten, so z. B. das aus der organischen Chemie Gebotene. Freilich hat er dabei mit der äußerst geringen Zeit zu rechnen, welche auf dem Gymnasium dem Gegenstande zugewendet werden kann, und für eine solche Zeit hat er verstanden, den Gegenstand in möglichst nutzbringender Weise vorzuführen.

Sieht man aber das Mögliche, was geboten ist, von dem Standpunkte an, daß zur Bildung eines Juristen, Theologen oder Philologen heutzutage doch etwas mehr gehört — der Mediziner, der Naturhistoriker u. a. haben auf der Hochschule noch Gelegenheit, ihre Kenntnisse zu erweitern —, so möchte man doch wünschen, daß im Lehrplan der Gymnasien ein größeres Feld für den chemischen Unterricht ausgesteckt werde. Ein Lehrbuch für Mädchenlyzeen bietet ja aus der Chemie mehr, als der Unterricht an einem Gymnasium.

77. Dr. **Alto Arche**, Anfangsgründe der Chemie und Mineralogie für die höher. Klassen der Mädchenlyzeen. 126 S. m. 54 Holzschnitten. Wien 1903, A. Hölder. Geb. 2 K.

Dieser im modernen Sinne verfaßte Leitfaden erscheint recht geeignet, als Grundlage für den ersten Unterricht zu dienen. In methodischer Weise ordnet der Verfasser den Lehrstoff und verbindet geschickt die Chemie mit der Mineralogie, ohne — wie es meist geschieht — die letztere in den Hintergrund zu drängen. Begonnen wird mit den drei Formen des Kohlenstoffs, die nur mineralogisch betrachtet werden, es wird dann zum Wasser übergegangen, wobei Auflösung und Kristallisation, sowie Fällung besprochen werden. Es folgen die mineralischen Grundstoffe und der Unterschied zwischen chemischen und physikalischen Erscheinungen, die Zersetzung und Synthese des Wassers mit den Verbindungsgesetzen, die Luft mit einschlagenden Erscheinungen und Gesetzen, einige Verbindungen des Kohlenstoffs und des Schwefels, Steinsalz, Kalkspat, Chilisalpeter, Apatit und Quarz, indem bei jedem verwandte Mineralien und chemische hinzugehörige Vorgänge erklärt werden, und die Metalle mit ihren Erzen, sowie die Einteilung der Metalle, die Kristallsysteme und die Einteilung der Mineralien.

Aus der organischen Chemie werden die Kohlenhydrate und die Gärungsprozesse hervorgehoben, die Fette und die Eiweißkörper, schließ-

Digitized by Google

lich die Nahrungs- und Genußmittel. Einige technische Prozesse werden eingefügt, namentlich aber auch Vorgänge des täglichen Lebens. Wenn diese bei dem geringen Umfange des Werkchens auch nicht in größerer Ausführlichkeit vorkommen können, so bieten sie doch Anlaß genug, im Unterricht gelegentlich Erweiterungen vorzuführen.

78. Dr. **H. Hildebrand**, Lehrer, Lehrbuch der anorganischen Chemie. 200 S. m. 103 Fig. Hannover 1903, Gebr. Jänecke. Geb. 3,20 M.

Das Werk ist für den Unterricht an technischen Fachschulen bestimmt und für Studierende, welche die Chemie als Nebenfach betreiben, soll auch an höheren Lehranstalten und zum Selbstunterricht verwendbar sein. Es werden neuere Anschauungen in jeder Richtung vorgetragen, die Einteilung ist nach dem periodischen Gesetz der Elemente durchgeführt. Außer den allgemeinen Gesetzen der Chemie, die so leicht verständlich gehalten werden, daß sie auch ohne einen vorhergegangenen Unterricht erfaßt werden können, sind besonders technologische Prozesse eingehend geschildert und hierbei die neueren Methoden zur Sprache gebracht, so daß u. a. auch die Verwendung der Elektrizität an vielen Stellen zur Sprache kommt. Zahlreiche, instruktive Abbildungen unterstützen den Inhalt des für seine Zwecke recht brauchbaren kleinen Lehrbuches.

79. Dr. **Karl Hoffmann**, Die radioaktiven Stoffe nach dem gegenwärtigen Stande der wissenschaftlichen Erkenntnis. 54 S. Leipzig 1903, J. A. Barth. 1,60 M.

Das vorliegende Werkchen liefert eine kurze Geschichte der Entdeckung der merkwürdigen Naturerscheinungen, die sich an den Namen des im Uranpecherz neu entdeckten Elementes „Radium" knüpfen, und wird bei dem ungemeinen Interesse, welches diese Erscheinungen allenthalben hervorrufen, und den Hypothesen und Hoffnungen, die sich daran knüpfen, vielen wertvoll sein, die sich nicht mit den oft phantastischen Auslassungen der Tagesblätter begnügen wollen, sondern das Urteil eines Mannes der Wissenschaft hören möchten. Wenn auch noch kein abschließendes Urteil über diese Frage möglich ist, so ist der gegenwärtige Stand der Untersuchungen immerhin schon wichtig genug, sich damit zu beschäftigen.

80. **Sir William Ramsay**, Einige Betrachtungen über das periodische Gesetz der Elemente. Vortrag, gehalten auf der 75. Versamml. deutscher Naturforscher u. Ärzte zu Kassel. 29 S. Leipzig 1903, J. A. Barth. 1 M.

Das bekannte Gesetz, nach welchem man die Elemente zu ordnen pflegt, um die Größe ihrer Atomgewichte mit ihren chemischen und physikalischen Eigenschaften in Beziehung zu bringen, wird von dem Verfasser vorgeführt und besonders auf die Abweichungen hingewiesen, welche die Atomgewichtszahlen bezüglich einer regelmäßigen Reihe zeigen. Der Verfasser weist auf verschiedene Versuche hin, welche von mehreren Forschern gemacht wurden, um diese Abweichungen zu erklären. Er untersucht besonders auch die in der Luft entdeckten indifferenten Gase; doch auch hier zeigte sich nur eine annähernde Regelmäßigkeit. Er hält es deshalb für möglich, daß die Atomgewichte nicht unveränderlich, diese Änderungen aber so gering seien, daß sie erst in Jahrtausenden für unsere Nachkommen bemerkbar würden.

Am Schlusse seiner anregenden Ausführungen weist der Verfasser noch auf das rätselhafte Verhalten des Radiums hin, dessen Salze beim Erhitzen oder Auflösen eine winzige Menge von Gas abgeben, in welchem

Digitized by Google

sich Helium und noch ein unbekanntes Element befinden. Es sei daher nicht unmöglich, daß das Radium sich in Helium und ein unbekanntes Etwas spaltet. Würde es sich in Helium allein spalten, so wäre denkbar, daß die höheren Elemente Polymere von niedrigeren sein können, und wenn dieselben bei ihrer Zersetzung negative Elektrizität zeigen (welche nach Thomson Masse besitzt), ließe sich daraus die Unregelmäßigkeit der Atomgewichte der Elemente erklären. Die Lösung der Frage sei aber erst von der Zukunft zu erwarten.

81. **L. Busemann,** Bilder aus der Chemie des täglichen Lebens in gemeinverständlicher Darstellung für Freunde der Natur, insbesondere für Seminaristen und Lehrer. 105 S. (Naturwissenschaftl. Bibliothek, Heft 3.) Berlin, F. Wunder. 80 Pf.

So wie der Verfasser bereits zwei Hefte „Bilder aus dem Pflanzenleben" (Jahresbericht, 55. Bd., S. 181) herausgegeben hat, um den Unterricht am Seminar zu vertiefen, so gibt er uns hier Belehrungen aus der Chemie, welche den eigentlichen Unterricht ergänzen sollen, indem sie in unterhaltender Weise einzelne Kapitel der Wissenschaft in anregender Weise behandeln. Wasserstoff, Stickstoff, Jod, Kalium und Natrium, Kohlensäure, Phosphor, Arsen und die Erbfolge der Lichter sind die Überschriften von einzelnen Kapiteln, in welchen einschlagende Fragen der Chemie sehr hübsch behandelt werden. Der Stoff wird nach den verschiedensten Richtungen hin untersucht und verdient die Aufmerksamkeit der Lehrerwelt ebenso, wie die übrigen Schriften des fleißigen Verfassers, der den Bestrebungen unserer Zeit das vollste Verständnis entgegenbringt.

82. Dr. **E. Dennert,** Das chemische Praktikum. Ein kurzer Leitfaden für Schule und Selbstunterricht. 2., umgearb. u. stark verm. Aufl. 58 S. Hamburg 1903, L. Voß. 1 M.

Das schon von uns (Jahresbericht, 50. Bd., S. 138) als recht praktisch bezeichnete Werkchen ist durch Ausscheidung einiger, weniger passender Versuche und durch Hinzufügung anderer Versuche in größerer Anzahl verändert worden. Recht zweckmäßig ist auch die Einführung einer größeren Druckschrift, sowie der Umstand, daß die Exemplare mit Schreibpapier durchschossen zum Gebrauch gelangen, so daß man beim Gebrauch gelegentlich wichtigere Bemerkungen beifügen kann. Da der Preis überdies keine Erhöhung erfahren, ist das nur mit Freude zu begrüßen und dem Werkchen vielfache Einführung in chemischen Laboratorien zu wünschen.

83. Dr. **A. Arche,** Praktische Chemie. Leitfaden für jüngere Studierende. Anleitung zum Gebrauch der einfachen chemischen Geräte und Reagenzien in ihrer Anwendung zur Untersuchung der Körper auf trocknem und nassem Wege. 2., verb. Aufl. 64 S. m. 14 Abbild. Wien 1904, A. Hölder. Geb. 1,60 K.

Das aus der Praxis hervorgegangene Werkchen ist für die praktischen Übungen der Anfänger recht gut brauchbar, da es von vornherein auf viele kleinlich scheinende Umstände aufmerksam macht, die häufig das Gelingen der Versuche beeinträchtigen: Reinigung der Apparate, ihre Haltung, Behandlung der Gasbrenner usw. Es beginnt mit dem Verhalten der häufigsten Verbindungen gegen Reagenzien, geht auf die Untersuchung auf trockenem Wege über, auf die Vorversuche für den nassen Weg und die Untersuchung einfacher Verbindungen auf diesem Wege. Darauf werden auch einige kohlenstoffhaltige Verbindungen untersucht: Alkohole, Äther und Ester, Karbonsäuren, Cyanverbindungen,

Digitized by Google

Fette, Kohlenhydrate und Eiweißkörper, und zum Schlusse einige Maßanalysen.

Ungewohnt ist es, daß der Verfasser auch fremdländische Ausdrücke mit deutscher Orthographie schreibt, so: Kalzium, Stronzium, Zyan, Kadmium neben Cadmium. Doch schadet das der Brauchbarkeit des gut angelegten Werkchens nicht. Es darf bestens empfohlen werden.

84. Dr. **Th. Peters, M. Salomon, O. Meyer**, Chemische Experimente. Handreichung für Lehrer und Seminaristen zum Schulgebrauch und zur Selbstbelehrung. VIII u. 247 S. m. 32 Figuren. Halle 1903, Gebauer-Schwetschke. 3,80 M.

Aus einer Reihe von Vorträgen, im Braunschweiger Lehrerverein gehalten, ist dieses Buch entstanden. Es soll weder ein Leitfaden, noch ein methodisches Handbuch sein und legt den Schwerpunkt in die Beschreibung der Experimente. Diese sollen nicht zu kostspielig sein und einfache Apparate benötigen. Die dazu nötigen Erörterungen sollen leichtverständlich sein, auch das Wichtigste aus der Atomen- und Molekulartheorie in leicht faßlicher Form erläutern; die Anwendung der Formeln wird zwar gelehrt, aber ihr Gebrauch in den Schulen nicht befürwortet.

In einem einleitenden Kapitel ist die Atom- und Molekulartheorie recht faßlich entwickelt. Darauf werden die wichtigsten Elemente in systematischer Folge vorgenommen. Jedes Kapitel beginnt mit einem allgemeinen Teile, der in der Schule nicht den Ausgangspunkt bilden soll, aber die notwendigen Ergänzungen des mit den Versuchen vorgeführten Lehrstoffes bildet. Dadurch erhält das Werkchen fast den Charakter eines chemischen Lehrbuches. Es ist in den meisten Fällen ein ganz zuverlässiger Ratgeber, namentlich wird es für die Zuhörer bei den Vorträgen der Verfasser ein sehr angenehmes Hilfsmittel sein, sich an die vorgeführten Versuche zu erinnern. Für andere Leser dürfte wohl eine größere Zahl von Abbildungen zweckmäßig sein.

85. Dr. **W. Springer**, kgl. Schulrat, Nahrungsmitteltafel für Schulen und Haushaltungsschulen, nebst kurzen Erläuterungen. Farbige Tafel (35 : 43 cm) m. 8 S. Text. Leipzig 1903, Th. Hofmann. 40 Pf.

Diese Tafel bietet das Wichtigste aus der Nahrungsmittellehre in leicht faßlicher Gestalt und ist die Kopie einer Schulwandtafel von 1.25 m Länge und 1 m Breite. Im Hauptbilde zeigt sie den Gehalt der gewöhnlichsten Nahrungsmittel an Nährstoffen, indem für jedes derselben ein in 100 Teile geteiltes Quadrat bestimmt ist, auf welchem man den Gehalt an Eiweiß (rot), Stärke (dunkelblau), Fett (gelb), Wasser und Salze (grau), sowie Alkohol (hellblau) sogleich in Prozenten ablesen kann. Daneben sind die Größen der Portionen ebenfalls in farbigen Rechtecken und die für 10 Pfg. zu erhaltenden Mengen von Nährstoffen in verschieden großen Flächen zu sehen; einerseits für Arme, andererseits für Wohlhabende. Der Text belehrt über den Gebrauch der Tafel, über die Menge der nötigen Nahrung, ihren Preis, gibt allerhand passende Winke für die Auswahl und Mischung, belehrt darüber, wie die Tafel zu verwenden ist, bietet auch einige Rechenaufgaben, nach denen man die Nahrungsmenge für eine verschiedene Anzahl von Personen berechnen und ihren Preis bestimmen kann.

Das Werkchen erscheint recht praktisch und bezieht sich auf ein Lehrbuch desselben Verfassers: „Der Haushaltungsunterricht", das behördlich zur Anschaffung empfohlen wird.

Digitized by Google

86. **B. Cronberger**, Haushaltungskunde. Eine Naturlehre für Küche und Haus. Zum Gebrauche in Volks-, Mittel- und Haushaltungsschulen. Als Manuskript auf der Kochkunstausstellung in Frankfurt a. M. 1894 preisgekrönt. 2., erweiterte Aufl. VIII u. 95 S. m. 17 Abbild. im Text und 1 Nahrungsmitteltabelle. Berlin 1903, O. Salle. 1 M.

Das recht gut angelegte Werkchen (vgl. Jahresbericht, 48. Bd., S. 118) ist zwar beim Unterricht verwendbar, doch haben sich einige Fehler eingeschlichen, die selbst in der zweiten Auflage noch geblieben, ja in störender Weise um einen vermehrt sind. S. 30 ist gesagt, die Reibfläche der schwedischen Zündhölzer bestehe aus reinem Phosphor, statt aus rotem Phosphor. Zu bemerken ist (S. 5), daß der Sauerstoff bei der Fäulnis eine geringere Rolle spielt als die Bakterien. Da diese sich in der Wärme mehr entwickeln, werden Speisen kühl gehalten. Pulverisierter Schwefel ist nicht gleich Schwefelblüte. S. 8 wird gesagt, der Nebel bestehe aus Wasserbläschen, S. 9 heißt es richtiger aus Tröpfchen. Die Straßen werden nicht mit Wasser besprengt, um abzukühlen, sondern um den Staub zu binden. Gebirgswege trocknen nicht der Verdünstung wegen rascher, sondern weil das Wasser von den Steinen leichter abfließt. S. 16 steht irrigerweise: bei der Torfbildung werden die Pflanzen durch Druck verkohlt. S. 19 heißt es: ein Raumteil Kohlenstoff und ein Raumteil Sauerstoff bilden das Kohlenoxyd, S. 20: 1 Raumteil Kohlenstoff und 2 Raumteile Sauerstoff die Kohlensäure. Das wäre nur richtig, wenn man den Kohlenstoff in Gasform darstellen und messen könnte. Da das nicht möglich, sollte gesagt sein: Atomgewicht. S. 20 heißt es, man solle Bier oder Wein erhitzen, um Kohlensäure auszutreiben; nun enthält aber der gewöhnliche Wein keine Kohlensäure. Das Bild (S. 24) ist ungenau. S. 30: Der Schwefel in Sizilien stammt aus einem nichtvulkanischen Teile der Insel. Der Siedepunkt des Schwefels ist unrichtig. S. 36: Das Ätznatron ist Natriumhydroxyd, wie es (S. 38) beim Ätzkali richtig gesagt ist. Beim Salpeter ist gar nicht der Chilisalpeter erwähnt, aus welchem man jetzt meist den Kalisalpeter darstellt. S. 39: Dynamit soll gefährlicher sein als Nitroglycerin! Umgekehrt ist es richtig. S. 54: Der Unterschied zwischen Eiweiß und Dotter ist nicht richtig angegeben. S. 60 werden die Fette irrigerweise als Kohlenhydrate bezeichnet. S. 64 ist gesagt, daß die Hefezellen sich auf Kosten des Zuckers vermehren. Sie bedürfen aber zur Vermehrung auch Eiweißstoffe. Für eine neue Auflage wäre also eine genaue Durchsicht zu empfehlen, um das Werkchen vollkommen zu machen.

87. Prof. Dr. **Wedding**, Das Eisenhüttenwesen, erläutert in 8 Vorträgen. 2. Auflage. 120 S. mit 12 Figuren im Text. (Aus Natur und Geisteswelt, 20. Bändchen). Leipzig 1904, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Das Eisenhüttenwesen hat sich in der letzten Hälfte des vorigen Jahrhunderts in einer Weise entwickelt, welche sich wesentlich von den Verfahrungsarten in früheren Zeiten unterscheiden, ohne daß solche Methoden auch schon in populärer Weise bekannt gemacht wären. Wir wollen daher auf das vorliegende Werkchen aufmerksam machen, welches die Gewinnung des Eisens aus den Erzen und seine nachherige Bearbeitung in die verschiedenen Gestalten des Verbrauches schildert und dabei ebenso die früheren Methoden ins Auge faßt, als auch die allmählich daraus entwickelten Verfahrungsweisen. Man bekommt durch das Studium dieses Werkchens einen ganz anderen Begriff von der Herstellung des Eisens, von den Veränderungen an den Ofen, den Zusätzen zur Entfernung schädlicher Beimengungen, den Gründen, welche dies oder jenes Verfahren ver-

Digitized by Google

anlaßten usw. Das Werkchen dürfte daher in weiteren Kreisen belehrend wirken können, wenn es auch ursprünglich nur zur Belehrung für Eisenarbeiter gedacht ist.

88. Dr. **E. Glinzer**, Kurzgefaßtes Lehrbuch der Baustoffkunde nebst einem Abriß der Chemie. Zum Selbstunterricht für Studierende, Baubeflissene, Maurer- und Zimmermeister, sowie besonders als Leitfaden für den Unterricht an Baugewerkschulen bearbeitet. 3., vielfach verm. u. verb. Auflage. VII u. 231 S. Dresden 1903, G. Kühtmann. 4 M.

Der bereits durch seinen Grundriß der Festigkeitslehre (für Handwerkerschulen) vorteilhaft bekannte Verfasser hat hier ebenfalls gezeigt, wie er es versteht, seine Schüler dadurch zu fördern, daß er ihnen ein geeignetes Hilfsmittel bietet, das ihnen die im Unterricht empfangenen Lehren in das Gedächtnis zurückruft und ihnen auch beim Selbstunterricht wertvolle Dienste leistet. Da der Verfasser auch bei den neuen Auflagen die von ihm und andern gemachten Erfahrungen sorgfältig benutzte, wird auch der Lehrer an Baugewerbeschulen und anderen Gewerbeschulen Gelegenheit haben, manches Neue in dem Werkchen zu lesen. Das Werkchen beginnt mit einer kurzen Vorführung chemischer Lehren, wie sie zum Verständnis des Folgenden unbedingt nötig sind, wobei der Anhang über Desinfektion und Fleckenreinigung ebenfalls als recht praktisch bezeichnet werden kann. Die Baustofflehre wird sodann gegliedert in Aufbau- oder Konstruktionsstoffe (I. Steine, II. Mörtel, III. Holz, IV. Eisen und andere Metalle) und Ausbaustoffe (V. Glas und Wasserglas; VI. Kitte, Asphalt, Dachpappe, Linoleum u. a.; VII. Farbstoffe, Firnisse und Lacke; VIII. Tone, Rohr, Stroh, Moos; Wärmeschutzmittel). Die Gewinnung und Zubereitung der verschiedensten Stoffe wird eingehend besprochen, ihre Untersuchung auf Festigkeit, Dauerhaftigkeit gegenüber den verschiedensten Einflüssen, der Schutz gegenüber den letzteren, ihre Anwendung wird gelehrt, ihr Wert angegeben usw. Kurz gesagt, das Lehrbuch gewährt dem Leser eine genaue Belehrung über alle einschlagenden Fragen und ist überdies sehr anregend geschrieben, indem der Verfasser auch gelegentlich wichtige Mitteilungen über Erfahrungen mitteilt, welche bei Bauten in neuerer Zeit gemacht wurden.

Digitized by Google

# IV. Literaturkunde.

Von

**Prof. Dr. Th. Matthias**

in Zwickau.

In das Berichtsjahr fällt eine weithin lebhafter Aufmerksamkeit gewürdigte Veranstaltung, an der auch hier nicht schweigend vorübergegangen werden kann: der Zweite deutsche Kunsterziehungstag, der am 9., 10. und 11. Oktober 1903 in Weimar stattfand und die Ziele dieser Tagungen, zunächst „die persönliche Ausdrucksfähigkeit unseres deutschen Volkes und insbesondere der deutschen Jugend zu fördern" und „auf diesem Wege dann zu einem Verständnis für den charakteristischen Ausdruck und damit auch zu einem Verständnis für den künstlerischen Ausdruck, für den Kunstgenuß und schließlich zu einem wahren und der Mühe werten Lebensgenuß zu führen", diesmal auf dem besonderen Gebiete der deutschen Sprache und Dichtung verfolgte. Nachdem die öffentlichen Vorträge des dritten Tages in Abt. II, S. 56 ff. vom Herausgeber dieses Jahresberichtes gewürdigt worden sind, soll hier noch der gleiche Versuch mit den Verhandlungen der ersten beiden Tage gemacht werden, über die in dem Berichte (Kunsterziehung, Deutsche Sprache und Dichtung, R. Voigtländers Verlag in Leipzig, 1904; 283 S.; 1.25 Mk.) auf nicht weniger als 230 Seiten zu lesen ist.

Geh. Oberregierungsrat Prof. Dr. H. Waetzoldt-Berlin schuf in „einleitenden Worten" sozusagen die Grundlage für die Verhandlungen durch die Schilderung des in der schulmäßigen Behandlung der Poesie „noch überwiegenden öden Formalismus" (S. 28). Trotzdem die Behandlung der Poesie in die höhere Schule schon im 18. Jahrhundert, in die Volksschule seit den mittleren Jahrzehnten des 19. in immer ausgedehnterem Maße eingezogen und für ihre Behandlung durch Meister wie Rudolf Hildebrand, Münch, Biese, Anthes u. a. die Wege gewiesen worden seien, glaubte er beim Volke der Dichter und Denker „eine gewisse Unwilligkeit und Unfähigkeit" feststellen zu können, „Kunst zu fühlen und richtig zu werten, eine Banalität des Geschmackes, eine Unselbständigkeit des Urteils, oft auch eine gewisse kühle Gleichgültigkeit Fragen der Kunst und Poesie gegenüber, eine Rückständigkeit in der Fähigkeit, ein Neues zu beurteilen, sich einmal loszumachen von alten Grundsätzen und Gedanken, eine Abneigung selbst unseren Klassikern gegenüber und gegenüber ihrem weiteren und vertiefteren Studium, daß man oft erschrickt" (S. 24). Die Ursachen davon setzte er weniger in die mehr politisch-wirtschaftlichen Anforderungen unserer Zeit, als in drei, in der Sache selbst begangene Fehler: 1. Verfrühung der Poesie in der Schule; 2. Übersütterung mit Poesie in der Schule; 3. falsche Behandlung der Poesie in der Schule. „Die Besprechung eines

Digitized by Google

Gedichtes wie ‚Mignon' oder ‚Erlkönig' mit halbreifen Knaben und Mädchen sei eine Unmöglichkeit; der schöne Gedanke: ‚Das Beste ist für das Kind grade gut genug' habe dazu geführt, das Beste in ein Alter zu legen, das ihm seelisch und geistig noch gar nicht gewachsen ist" (S. 27). Gegenüber dem Mißbrauch, die „Poesie zu etwas Alltäglichem zu machen, zu einem Lehrstoff wie jeden anderen, fordert er, sie wieder ein „Manna der Seele" sein zu lassen, ihr „ihre eigentliche Wirkung auf Seele und Gemüt wiederzugeben, die Ehrfurcht vor dem dichterisch Unergründlichen, das im letzten Grunde jeder Erklärung spottet, im Kinde zu erziehen und ihm eine Lebensfreude zu geben an der Sprachkunst und an ihren Gebilden" (S. 28). Darum sollten die von dem Kinde mitgebrachten individuellen Vorstellungen, seine kindlich poetisierende Anschauungsweise, seine dramatisch lebendige Art, zu sprechen, seine Freude an Spiel- und Auszählreimen im ersten Unterricht mehr geschont und ausgenützt, jedes Übermaß von Berichtigungseifer vermieden werden. Besonders aber von seiner poetischen Lektüre braucht zwar durchaus nicht die Verlebendigung ihres sittlichen und vaterländischen Gehaltes ferngehalten zu werden, die geradezu zu den Zielen der Dichtung gehöre und künstlerischer Behandlung nicht widerspreche, wohl aber müsse er lediglich im Empfinden und Schauen lebendig werden und diese nicht methodisch durch Zerfragen und Zerklären ausgeschlachtet und für den Aufsatz zerkleinert werden; denn dadurch werde das vom Dichter „Empfundene und Geschaute in einen dialektischen Prozeß verwandelt, der Prozeß des künstlerischen Gestaltens in eine Gedankenkette aufgelöst, die es oft gar nicht gebe". Kurz, den Stimmungen und Bildern der Lyrik, den Gestalten und Mären der Epik, den Schicksalen und Taten im Drama werde in vielen Fällen die Art ihrer Schulbehandlung nicht gerecht; die des Dramas besonders leide unter dem Treiben der Aufbauarchitekten, die dem Schüler das Kunstwerk zu übermitteln wähnten, indem sie die Teile auseinander nehmen; der „Schuld-Schnüffler", die vor allem die Würdigung des Großen und Wertvollen, dessen Vernichtung das Tragische sei, durch selbstgerechte Abmessung ihrer Verschuldung beeinträchtigen, und der „Text-Gründlinge", die die Begeisterung für die Größe der Dichtung durch Aufspießung sprachlicher und antiquarischer Einzelheiten verscheuchten.

Auf dieser Grundlage begannen die Verhandlungen der einzelnen Gegenstände mit dem Bericht Otto Ernsts über Lesen, Vorlesen und mündliche Wiedergabe des Kunstwerkes. Dieser richtete sich zunächst mit überzeugender Ironie gegen den noch vorherrschenden bloß „sinngemäßen" Vortrag der Dichtungen, gegen ihre nur auf „Herausstellung des Gedankeninhalts" abzielende Behandlungsweise, gegen das zwangweise Lernen der Gedichte und die Art, sie als bloßen Wissensstoff in der Klasse durchdeklamieren und wiederholen zu lassen. Den Irrtum, ein Kunstwerk durch Erklären näher bringen zu wollen, führt er auf eine Verkennung des Wesens der Kunst zurück, die „die Mitteilung von etwas Unmitteilbarem ist, das nur durch die Gnade einer besonderen Begabung in einer besonderen Stunde mitteilbar wird. Darum ist jedes echte Kunstwerk eine Eroberung im Gebiete des Unsagbaren. Der Schöpfer eines Kunstwerkes findet auf unbewußtem Wege einen Ausdruck für etwas bis dahin Unausdrückbares". Daher leitete er die Tatsache ab, daß jeder Versuch, einem Menschen ein Kunstwerk zu erschließen, „unfehlbar vor dem Letzten und Besten des Kunstwerkes Halt machen muß, daß er nur bis an die Pforte des Tempels führen kann, indes jenseits dieser Pforte, wie in der Religion, so in der Kunst,

Digitized by Google

die Mysterien beginnen, die nur die einsame Seele erfaßt". Sinn, Gedanke, eine Lehre kann zwar auch in der Dichtung sein, macht aber ihren Zweck, ihr Wesen nicht aus, das vielmehr in der Wirkung auf Anschauung und Gefühl besteht. Kunststunden, also auch Stunden, in denen Dichtungen vermittelt werden, sind daher „keine Unterrichts-, sondern Erlebensstunden". Alle unumgänglich nötigen verstandesmäßigen Erklärungen dürfen also nur im Vorwege mit eingeschmuggelt werden, indem das etwaige neue Erlebnis des Gedichtes vorbereitend an die im Kinde schon vorhandenen Erfahrungen angeknüpft wird. Es dann aber durch die Sinne und unmittelbar ins Gefühl dringen zu lassen, das kann allein der künstlerische Vortrag des Lehrers leisten; dazu muß dieser freilich nicht bloß wissen, daß unsere Sprache ein Weltorchester ist, sondern sie als solches auch spielen können, um in Melodie, Rhythmus und Tempo alle Seelenbewegungen der Dichtung darin nachzubilden. Otto Ernst veranschaulichte seine Forderung durch musterhaften Vortrag einiger Strophen aus Bürgers Lenore, und wenn er zum Schluß einerseits die Forderung erhob, daß Universität und Seminar auch dazu Anleitung bieten müßten, tröstete er andererseits damit, daß künstlerisches Gefühl, daß pectus und vis mentis, wenn das Ziel nur erkannt und anerkannt sei, oft allein genügten, wahre Redner wie wahre Vortragskünstler zu machen. „Wenn ihr es fühlt, so werdet ihr's erjagen", gelte hier unbedingt, zumal man „namentlich bei lyrischen Dichtungen auf tausendfache Weise selig sein könne", und so schloß er: „Wir fordern zwar eine vortragende Kunst des Lehrers, die das Gedicht in greifbarer Sinnlichkeit neu zu gestalten vermag, denn es ist ein wunderbares Ding um ein Gefühl, das, aus allen Herzen vereinigt, wuchtig emporsteigt, wie der Luftstrom die Flamme eines Holzstoßes zu einer sausenden Garbe emporrafft; aber für die langen, einsamen Wege, die uns alle das Leben führt, ist es wohl noch ein größeres Glück, daß jedes Herz seine eigene Freude hat."

Der Berichterstatter, der Lehrer war und Dichter ist, fand fast allgemeine Zustimmung, auch bei den neun Herren, die zu dem Gegenstande sprachen. Otto Ernsts Zielsetzung selbst wurde eigentlich gar nicht angefochten, als Ideal auch von Rudolf Lehmann nicht, der den Lehrer davor warnte, aus sämtlichen Schülern Deklamatoren machen zu wollen, da es dazu der Anlage bedürfe und der Unterricht diese nur wecken, nicht ersetzen könne. Ebenso fand Otto Ernsts Forderung an Seminar und Universität rückhaltlose Unterstützung, indem entweder von der segensreichen Wirkung auf phonetische Schulung abzielender Einrichtungen, wie in Baden oder Breslau, berichtet (Siebs, Philo vom Walde) oder gefordert wurde, daß „unsere Staats- und Schulverwaltungen in systematischer und geordneter Weise dasjenige sollten pflegen lassen, was zum Beispiel unsere Nachbarn jenseits des Rheins zu einem Hauptkapitel ihrer Vorbildung der Lehrer machen: die bloße „Technik des Sprechens", „daß geeignete Maßnahmen ergriffen werden möchten, um den Lehrern, sowohl denen, die an der Universität, als denen, die am Seminar vorgebildet werden, Gelegenheit zu geben, die reine Technik des Sprechens, die rezitatorische Vorbildung zu pflegen für die Wirkung in der Schule" (Wychgram, u. ä. Paul Schumann). Im besonderen wies dabei Siebs-Breslau, wenn Geziertheit und Unnatur vermieden werden soll, auf die Notwendigkeit hin, für die Schulsprache die rechte Mitte zu finden zwischen dem in seiner Schrift „Deutsche Bühnensprache" (Köln, 1901) niedergelegten Kanon der Kunstsprache des



Digitized by Google

Dramas hohen Stils und der Bequemlichkeit der landschaftlichen Umgangssprache. Nach dem Vorgange von Luick in der Zeitschrift des Allgemeinen deutschen Sprachvereins, 1900, S. 225 ff.; 1901, S. 312 ff., sei dazu für die einzelnen Landschaften festzulegen, inwieweit hier der Bühnensprache Rechnung getragen werden könne, und indem zusammengestellt und beim Vortrag verboten würde, was an mundartlichen Einzelheiten gegen die kunstmäßige Aussprache allzu stark verstoße. Sehr richtig bezeichnete gegenüber den einleitenden Worten Waetzoldts und der ausgesprochenen Forderung Wychgrams, man solle die Mundart im Schulbetriebe möglichst erdfrisch erhalten, auch Paul Schumann das zu verfolgende Ziel dahin, daß man nach einer Doppelsprachigkeit streben müsse: für hochdeutsche, kunstmäßige Dichtungen, wie ernsten Vortrag überhaupt, müsse den Kindern mundartfreie Aussprache anerzogen werden; anderseits dürfe deshalb die Mundart aber nicht als etwas Schlechteres bezeichnet und solle so oft herangezogen werden, als sie leisten könne, was mit reinem Hochdeutsch nicht zu erzielen sei.

Meinungsverschiedenheiten traten zwischen den Stimmen aus der Zuhörerschaft und dem Berichterstatter nur in zwei Fällen hervor: um alle nicht deklamatorisch veranlagten Schüler zu dem für sie allein erreichbaren Ziele, innerlichem Mitfühlen des Vorgetragenen, wirklicher Würdigung künstlerischer Leistungen zu bringen, empfahl Rud. Lehmann das Chorsprechen, Otto Ernst verwarf es, außer für tatsächlich für Chöre gesetzte Dichtungen, aus künstlerischen, pädagogischen und methodischen Gründen: nicht alle empfänden, sprächen also auch nicht gleich, und gutes Sprechen und gleiche Teilnahme lasse sich so am wenigsten erzielen. Der Erstatter dieses Jahresberichtes sodann wünschte zu hören, wie und in welchem Umfange sich Otto Ernst Dramen in der Klasse zu Gehör gebracht denke, erhielt aber darauf keine positive Antwort, auch am zweiten Verhandlungstage nicht, auf den er vertröstet wurde. Sonst wird von dem ersten Verhandlungsgegenstande im allgemeinen gesagt werden können, daß alles dazu Vorgebrachte, zumal es ja durchaus nichts Neues ist, Beherzigung verdient, auch bei den Schulverwaltungen, die der Verzicht auf einen zwangsweise allgemein einzuübenden Gedichtkanon nur einen Federstrich und die Einrichtung von Vorlesungen über Vortragskunst und — einen Entschluß kostet, der längst an der Zeit gewesen wäre.

Für den zweiten Verhandlungsgegenstand: „Der mündliche Ausdruck, das freie Sprechen" war in gleich glücklicher Weise wie für den ersten in dem Landtagsabgeordneten Pfarrer Dr. Hackenberg ein Berichterstatter gewonnen, der Kenntnis des Schulbetriebes mit praktischer Bewährung auf dem zu behandelnden Gebiete verbindet. Nach der Feststellung, daß in unserem Volke „die Kunst des klaren, des geschmackvollen, des zusammenhängenden Gedankenausdruckes immer noch der Vorzug nur weniger, das Besitztum einer auffällig kleinen Minderzahl ist", und zwar bis in die Kreise der Gebildetsten, und nach Würdigung aller dazu mitwirkenden Umstände, maß er doch ein gut Teil dieses Übelstandes der Art unseres Unterrichtes bei; denn dieser „erreiche das zwar nur scheinbar bescheidene, tatsächlich doch hochwichtige und bedeutsame Ziel noch nicht, dem neben anderem der erziehende Unterricht zustreben müsse: die Schüler zu befähigen, klar Gedachtes selbständig und selbsttätig in angemessene sprachliche Form zu kleiden, für die eigenen Gedanken schnell und sicher den passenden Ausdruck zu finden, das, was man weiß und glaubt, was man denkt und fühlt, verständlich und zu-

Digitized by Google

sammenhängend auszusprechen und mitzuteilen". Bisher ist dem Sprechen neben Schreiben und Lesen die Aschenbrödelstelle zugefallen, und der Grundsatz, daß jede Unterrichtsstunde Sprechstunde sei, — Redensart geblieben. Künftig muß um seiner eigenen Bedeutung willen der mündliche Ausdruck wirklich Gegenstand des Lehrplanes werden, nicht in besonderen Unterrichtsstunden, sondern durch zielbewußte und geordnete Pflege gleichmäßig in allen Fächern, und zwar ebenso nach Inhalt, wie nach Darbietung. Es gilt also erstens, damit Gedanken frisch und frei ausgedrückt werden können, dem Schüler einen großen, gefestigten, in seinen Teilen eng verknüpften Gedankenkreis zu erschließen, sie, „statt über Dinge sprechen und nachsprechen zu lassen, zu lehren, diese selbst anzuschauen und über das Angeschaute selbständig zu reden; ihnen nichts in Zweifel Stehendes, sondern nur Echtes und Wahres, wirklich für sie Erfaßbares und Empfindbares zu bieten und zuzumuten, damit auch der Ausdruck nicht Phrase, sondern einfach und wahr und dadurch auch schön sei". „Das Bedürfnis der Mitteilung des Selbsterschauten besiegt dann angeborene Schüchternheit, und die stümperhafte Rede, die aus dem Eigensten schöpft, ist unendlich wertvoller, als der glatt dahinfließende Wortschwall, der im letzten Grunde eitel Lippenwerk ist." Es gilt zweitens, die formelle Fertigkeit im mündlichen Ausdruck zu steigern. Zu diesem Zwecke will er den Mißbrauch abgestellt wissen, daß man das Kind gleich in der ersten Schulzeit durch Zurückweisung seiner zutraulichen, naiven Hausprache meistert und ängstlich macht, wie den gleichen, daß man es nach dem Lesenlernen nötigt, wie das Buch, vornehm, feierlich, pathetisch, statt in gewöhnlicher, guter Rede zu sprechen. Drittens steht das „Frage- und Antwortspiel" der herrschenden Unterrichtsart mit dem Wesen der Rede, die zusammenhängende Darstellung von Gedanken, Ansichten, Meinungen und Empfindungen ist, in geradem Widerspruch; die streng katechetische Form macht den Unterricht einförmig und langweilig und nimmt dem Schüler die innere Teilnahme. Sie muß daher steigend durch Gelegenheit für den Schüler, den eigenen Gedankenverlauf in Frage und Mitteilung zu offenbaren, durch anregendes Gespräch zwischen Lehrer und Schülern ersetzt werden. An die Stelle der an sich auch erziehlichen, aber für die Förderung des mündlichen Ausdruckes nicht förderlichen Auswendiglernens und Auswendigsprechens muß mehr freie Nacherzählung und Betrachtung treten, auch bei der Wiedergabe der biblischen Geschichten, ebenso wie Wiederholungen den Geist nur dann anregen und der Erhöhung der Ausdrucksfähigkeit nur dann dienen, wenn sie nicht allerwege im bekannten Gleise der ersten Darbietung verlaufen. Für die höhere Schule läßt er auch Disputationen und freie Vorträge gelten, doch diese nur, wenn sie selbständig vorbereitet, vom Lehrer nicht eingesehen und von dem Wortlaut der Niederschrift verhältnismäßig unabhängige Darlegungen sind.

Zumal der Berichterstatter für das öffentliche Leben neben dem natürlichen Erguss des Augenblickes auch dem wohlvorbereiteten Vortrage sein Recht und dem bis ins Wort hinein durchdachten, wenn dabei nur die Persönlichkeit mit ihrer ganzen wahren Empfindung zu Worte kommt, seine Wirkung zugesteht, ist vielleicht diese Bestimmung des Schülervortrages etwas zu eng; wenn anders er nur selbständig vorbereitet und wirklich als Rede gedacht ist, wird auch größere Abhängigkeit von dem Entwurfe, selbst dessen Einsicht durch den Lehrer nichts schaden; denn schon die Aufgabe, vor den Kameraden zu reden, hat manchen Nutzen und Reiz für den einzelnen, und diesen anzuhören, kann



Digitized by

der Lehrer anderseits der Klasse nur zumuten, wenn er ihr wirklich etwas Förderliches zu sagen hat. Im übrigen sind die Ausstellungen und Fingerzeige Hackenbergs durchweg zu unterschreiben, und in der folgenden Aussprache gingen denn die Meinungen auch nur darüber auseinander, wie weit das von Hackenberg gesteckte Ziel selbständigen Aussprechens lediglich über Selbsterschautes und -Empfundenes innerhalb der jetzigen Schuleinrichtungen erreichbar sei oder nicht. Am einfachsten sahen Waetzoldt-Berlin und Keferstein-Jena die Sache an. Jener empfahl den Lehrern nur, das Verhältnis zu den Schülern mehr auf das Gefühl des Zutrauens und des Zusammenarbeitens als, wie in Deutschland vorwiegend noch geschieht, auf äußere Autorität zu gründen, und das nicht immer gleich korrigierte Kind werde unbefangener sprechen. Dieser hält einen besonderen Aufsatzunterricht für unnötig, wenn der Lehrer jedes Faches sich gleichermaßen sprachlich in Zucht nehme, nur sprachlich gediegene Antworten des Schülers gelten lasse und an jeden Sachunterricht sogleich kleine schriftliche Übungen anknüpfe. Ähnliche kleine Mittel schlug, zum Teil mit dem Berichterstatter im Einklang, Kleinpaul-Dresden vor: freiere Nacherzählung der oft durchgesprochenen biblischen Geschichten, des eben eingegebenen Aufsatzes, Erhöhung der Denkfertigkeit durch Übungen im Stoffsammeln und -Ordnen, Verwendung von Lieblingsgegenständen der Kinder als Unterhaltungsstoff. Sallwürk-Karlsruhe erinnerte an seine Normalstufen als einen Weg, die innere Welt des Kindes in steter Beziehung zur äußeren aufzubauen und so auch nur unmittelbare Äußerungen des Kindes aus der natürlichen Anschauung heraus zu gewinnen, und wies auf die erfolgreichen badischen Versuche hin, den Sprechunterricht auf einen vorbereitenden Stimmbildungsunterricht zu gründen, in dem ein Sänger lediglich die Übung in den Lauten rein technisch besorge, ein Verfahren, das anderseits auch brust- und kehlkopfschwachen Lehrern höherer Schulen die volle Verfügung über ihre Stimmittel wiedergegeben habe. Schon stärker wurde die ganze Organisation der Volksschule in ihrer Richtung auf Buchstabendrill, auswendig gelernte Kenntnismassen und Herrschaft des geschriebenen Wortes angegriffen von Pretzel-Berlin, Polz-Weimar und zwei in so leitender Praxis stehenden Männern wie Prof. Rein-Jena und Schulinspektor Scherer-Worms. Rein bestätigte, daß die Hauptfehler des Lehrplans und Quellen des Verstummens der Kinder in der Verkehrtheit des Lehrstoffes liegen: dem Buchstabendrill im 10- bis 12stündigen Deutschunterricht der Anfangsjahre und der Forderung der Wiedergabe der biblischen Erzählungen in der der kindlichen Natur widersprechenden biblischen Sprache; 2. im Lehrverfahren: dem Frage- und Antwortspiel, dem Dressieren für das Abhören. Er forderte dagegen Übung des zusammenhängenden Sprechens vom ersten Schuljahr an in allen Fächern, aber immer im Zusammenhang mit dem Sachverständnis. Scherer sieht in den Realienbüchern und den glatt Aufgesagtes fordernden juristischen Prüfungsleitern Verführer zu einem die Selbsttätigkeit des Schülers ertötenden Paukunterricht, kennzeichnet als ein vorläufiges Mittel, Selbsttätigkeit und Ausdrucksvermögen zu heben, die in seinem Inspektionsbezirk anstatt der Realienbücher geführten Merkhefte, in die im Anschluß an den Unterricht Stichwörter eingetragen werden mit der Aufgabe, sich daheim über jedes in eigenen Sätzen auszusprechen; zu vollständigerer Behebung aber der Buchstabenherrschaft fordert er Entfernung des Lese- und Schreibunterrichtes aus dem Anfangsunterrichte und dafür Ausbau der Fröbelschen Theorie durch einen im Werkunterricht gipfelnden Anschauungs-

Digitized by Google

unterricht. Dies unter Zustimmung von Polz-Weimar, der außerdem mit Pretzel-Berlin in der Forderung einer vollständigen Entlastung des Lehrplanes von allem verfrühten Lehrstoff zusammentraf, um eines wirklich anschaulichen, besinnlichen Unterrichts willen. Den entschiedensten Schritt von allen jetzigen Einrichtungen hinweg tat Götze-Hamburg, indem er grell den Gegensatz beleuchtete, der zwischen der Anlage der allgemeinen Schule und dem Grundsatze der Kunsterziehung bestehe. Die Lehrpläne stellen dem Lehrer die Aufgabe, den Schüler durch Nötigung zur Nachahmung und zum Nachsagen über möglichst viel, bis zum 17. Jahre fast über alles „aufzuklären", und das Ergebnis ist: Teilnahmlosigkeit, Gleichgültigkeit in allen großen Fragen, über die er ja längst unverstanden hat reden hören und selber reden müssen. Weg also mit dem Ziel, statt nur über das vor den Füßen Liegende, über die Dinge der Heimat, über das des Kindes Wissenstrieb von selbst Weckende bis zum Beginn der Reife verfrüht schon über alles Wissenswerte aufklären zu wollen! Dafür aber Ernst gemacht mit der Forderung der künstlerischen Erziehung, die aber nicht auf dem Prinzip der Nachahmung, sondern des Schaffens beruht, die den Zögling erleben läßt, was es heißt, sich mündlich und schriftlich einen Ausdruck schaffen, sich eine Vorstellung, auf Grund wirklicher Anschauung ein Bild machen, damit sie, in der bildungsfähigen Zeit sich selbsttätig entwickelnd, auch nachher vor Aufgaben eigener Beobachtung und selbständigen Schaffens sagen können: Ich wag's! Die volle Durchführung dieses Grundsatzes ist aber innerhalb der auf Bewältigung einer Stoffmasse berechneten Lehrpläne und beim Fachlehrersystem nicht möglich, und so fordert er: „Jede größere Stadt möge zur Erprobung dieses Prinzips eine Schule freigeben, dieser Schule solche Lehrer und solche Leitung geben, die schon durch ihr Interesse an der Sache erwarten lassen, daß sie das Neue leisten werden, an dieser Schule den Fachunterricht aufzuheben und den gebildeten Lehrer mit den Kindern, die dann selbst sehend, sprechend, denkend, handelnd lernen, jahrelang in Verbindung zu lassen." Er verspricht sich davon die Heranbildung eines selbständigeren, angeregteren, in Hand wie Rede ausdrucksfähigeren, allem Wahren und Schönen dauernd erschlosseneren Geschlechtes. Vom strengen Standpunkte der Kunsterziehung läßt sich kaum etwas einwenden gegen diese Forderung; was aber vom Standpunkte der allgemeinen Schulpflicht dagegen zu sagen wäre, muß für eine Gesamtkritik der Verhandlungen des Erziehungstages aufgespart werden.

Beim dritten Verhandlungsgegenstand des ersten Tages: Der schriftliche Ausdruck, der Aufsatz, stand weder das Referat (Diez-Stuttgart) noch die Verhandlung auf gleicher Höhe, wie bei den ersten beiden. Nach wiederholenden Bestimmungen über Kunsterziehung in der Schule als naturgemäßer Unterrichtsbetrieb und Rückblicken auf die Geschichte des Aufsatzes wurden, ganz entsprechend den Forderungen des freien Redens, dafür folgende Gesichtspunkte aufgestellt: 1. die Aufgabe darf nicht über den Gesichtskreis des Schülers hinausgehen; 2. a) er darf nicht bloß acht- oder zehnmal im Jahre geliefert werden, sondern b) in allen Fächern muß zur Darbietung des Lehrers die schriftliche Reproduktion hinzutreten; c) dazu müssen unsere Schulen von Stoff entlastet werden; d) es muß das System der fakultativen Fächer mehr entwickelt werden; e) das erste Hochschuljahr könnte auf mehr seminaristischen Betrieb allgemeinbildender Fächer, darunter Redeübungen und rhetorische Ausbildung, verwendet werden. Nach dieser Aufstellung eines

Ideals (?!) wurden innerhalb der jetzigen Schule als Aufsatzgattungen zur Weckung der Sprachaktivität einfach sachliche Zusammenziehungen größerer Abschnitte und anderseits Erweiterungen des Stoffes aus Quellen, selbständige Vergleichungen, außerdem freie Wahl des Themas und Vermeidung ausführlicher Vorbesprechung empfohlen. Von diesen Aufsätzen, die wohl als Ausdruck individuellen Gedanken- und Gemütslebens gedacht waren — wie freilich, wurde nicht ersichtlich —, unterschied er eigentliche Stilübungen, wesentlich formale und daher künstlerische (?) Übungen: Wiedererzählung gesprochener Worte, Variationen, Verkürzungen und Verlängerungen, Übertragungen in die Verhältnisse des Schülers, der Poesie in Prosa und umgekehrt poetische Übungen. Dabei wurden in demselben Atem Aufsatzaufgaben im Anschluß an die poetische Lektüre verpönt, und als Abschluß sollten Versuche auf den Grenzgebieten der Poesie, der Fabel und Parabel, und technische Lehren über die Mittel der Veranschaulichung, Kontrast und Gleichnis u. dgl. folgen!

Die empfohlenen formalen Stilübungen wurden, von der Wiedergabe gesprochener Rede abgesehen, namentlich von Osborn-Berlin und Wolgast-Hamburg durchweg verworfen als Reste einer gerade vom Prinzip der Kunsterziehung zu verurteilenden, veralteten Rhetorik, die vom Berichterstatter verurteilten Themen im Anschluß an die Lektüre dagegen von Niklas-München, wenn sie nur nicht Kritik, sondern freie Auslassung über dabei gewonnene Eindrücke und Einsichten sind, vertreten, und so blieb von dem Referate nichts übrig als die Betonung der Individualität. Zu deren Anregung meinte Schulze-Leipzig besonders dadurch günstige Erfahrungen gemacht zu haben, daß er neben den Pflichtaufsätzen freiwillige Aufgaben habe hergehen lassen, für die er Zeit der Abgabe, Form, Thema, alles freigestellt hatte; aber wieviel mag an den 28 mundartlichen, 24 humoristischen, 26 in Gesprächsform gehaltenen (darunter 2 Theaterstücke) und 20 gereimten von im ganzen 76 Arbeiten — hausgenossenschaftliche Arbeit gewesen sein! Im übrigen wiesen die Vertreter der Volksschule, die im Referate überhaupt nicht berücksichtigt worden war, für diese Schulgattung den Aufsatz, vollends eine eigentliche Kunstform desselben überhaupt ab. Was so heiße, nannte Schulrat Mühlmann-Merseburg vorgekaute Diktate und verlangte übereinstimmmend mit Rein-Rudolstadt und Wolgast-Hamburg nur, man solle das Kind in den Stand setzen, was es mündlich richtig und im Zusammenhange aussprechen könne, auch schriftlich niederzulegen, namentlich auch in Briefen, für die aber keine künstlichen Vorschriften, auch nicht das Verbot des „Anfanges mit Ich nötig sei, sondern lediglich die Ermutigung: erzähle, was du gesehen, berichte, was du erlebt hast, ohne jegliche Umschweife", oder in (Jahres-)Berichten, wofür Wolgast die günstigen Erfahrungen eines Landerziehungsheims anführen konnte. Dies alles bis zu einem gewissen Alter als ausländlich zugegeben, reicht doch die bloße Duldung von Naturburschentum für die Erziehung zu schriftlicher Ausdrucksfähigkeit nicht entfernt zu, da diese auch in Studium und Amt nicht bloß an selbstgewählten Stoffen bewiesen werden muß, und vollends Wolgasts Äußerung: „Es wäre vielleicht richtiger, wir ließen Tag für Tag Aufsätze schreiben und korrigierten sie überhaupt nicht", erinnert so sehr an die Laune und Verwilderung unserer Moderne, die Skizzenkleckfereien und Einfälle für Kunstwerke ausgibt und als Kunst prostituiert, wie seine Gegenüberstellung unlogisch ist: „Wir erreichten unser Ziel vielleicht besser, wenn wir die Kinder anregten, positiv zu produzieren, statt auf einzelne Fehler im Aufsatz zu achten". Eins zu

Digitized by Google

tun und das andere nicht zu lassen, macht doch wohl erst das Ganze aus, da noch immer Form und Inhalt zusammengehört haben, in einem befriedigenden Kunstwerke guter Inhalt und gute Form!

Den Gegenstand der ersten beiden Verhandlungen des zweiten Tages bildete: Das dichterische Kunstwerk in der Schule, indem Heinrich Hart-Berlin das Referat über seine Auswahl, Rudolf Lehmann über seine Behandlung gab. — Hart tadelte, daß die Schuldichtungen nach den zwei Gesichtspunkten der klassischen Reife und der Brauchbarkeit für philologische, patriotische und moralische Zwecke ausgewählt würden. „Moralische und patriotische Nebenzwecke lenken die Aufmerksamkeit von dem Ästhetischen ab und hindern die spezielle Ausbildung des Kunstempfindens, des Kunstgeschmackes. Moralische und patriotische Gedichte gehören da, wo zu Kunst erzogen werden soll, nicht hin." Die Art, wie mittel- und neuhochdeutsche Meister im Literaturunterricht traktiert werden, erzieht nur Kunstkritiker, Literaturphilologen, Kunstblasierte, Kunstaburteiler, Kunstverächter und Empfindungslosigkeit gegenüber der Stillosigkeit von heute. Hauptziel, am besten einziges Ziel, wäre aber, innere Versenkung, Inbrunst, Liebe zu wecken, Steigerung von Phantasie und Empfindung, Ausbildung ästhetischen Feingefühls. Diese Wirkung wird nach Hart verhindert durch die Bevorzugung des Klassischen, Gereiften, wodurch „keine rechte Verbindung zwischen der Sehnsucht der Jugend und der literarischen Darbietung vorhanden ist". „Die Auswahl der Poesie harmoniert meist mehr mit dem Standpunkt des Lehrers als mit dem des Schülers. Zu den unteren Stufen läßt sie sich tiefer hinab als nötig ist, indem sie gemachte Naivität mit kindlicher oder auch Kindliches mit Kindischem verwechselt; den oberen Stufen gibt sie Höheres, Feineres, als in Jugendjahren überhaupt verdaut werden kann." „Für die Jugend taugen nur die Jugendwerke, nicht die Alterswerke der Kultur und der großen Meister. Es ist sehr wünschenswert, daß die Schule den Kunstsinn der Jugend dahin leitet, daß ihr späterhin, nach Loslösung von der Schule, die reiferen Werke unserer Meister etwas bedeuten können, aber es ist sehr unnötig, daß diese Werke als Jugendlektüre dienen.... Was der Jugend not tut, ist ein leises Anregen und leises Leiten.... Wichtiger daher als die gesamte Schullektüre selbst scheint mir die Forderung zu sein, daß der Lehrer einen dauernden Einfluß auf die Privatlektüre des Schülers gewinnt, daß er sie mit dem rechten Verständnis in die rechten Bahnen lenkt." Das rechte Verständnis aber bevorzuge nicht das Nüchtern-Rationalistische, die Werke, die durch sich selbst alles bieten, sondern jene, die Raum lassen zum Mit- und Nachschaffen, die die Kraft der Phantasie stärken, also gerade das Verhüllte, Mystische, Versteckte. Bei der Verteilung der dichterischen Schöpfungen auf die einzelnen Altersstufen empfahl er je Anknüpfung an ein überwiegendes Lebensinteresse, und zwar für die unteren Schulstufen Märchen, Fabeleien der Volksbücher, Lustiges, z. B. Wilhelm Busch; für die mittleren den Lederstrumpf, manches von Freiligrath, Uhland, Odyssee, und an Lustigem Jobsiade und Fritz Reuter; für die höheren Stufen mit ihrer Sehnsucht nach unbestimmten, großen Idealen, nach Freiheit, Begeisterungen aller Art nichts Schlicht- und Vornehm-Großes, eher Werke wie: Räuber, Egmont, Werther, erster Teil des Faust, reine Liebesdichtung, und von humoristischen Dichtern Dickens und Jean Paul. Behufs der Moderne riet er zur Vorsicht: „Es ist nicht gut möglich, die Jugend fernzuhalten von der Beschäftigung mit den Problemen, welche die moderne Dichtung mit Vor-

Digitized by Google

liebe behandelt; vielleicht aber ist es möglich, diese Beschäftigung so zu dirigieren — unmerklich zu dirigieren, daß die Jugend sich nicht überstürzt in der Entwicklung ihrer Empfindungen und Ideen, nicht in Frühreife welk wird, daß ihr die Speise nicht zum Gift wird." Jedenfalls kein Übermaß, schloß er, „lieber gar keine Dichtung in der Schule, als zu viel und zu früh und am falschen Platze. Ein leeres Feld mag vielleicht später angebaut werden, ein durch falsche Behandlung verwüstetes ist steril geworden für immer".

Zu diesem, was die Schule anlangt, eingestandenermaßen nicht durch besondere Sachkenntnis getrübten Referat trat das von Rudolf Lehmann in ziemlichen Gegensatz vom Gesichtspunkte der bestehenden, im wesentlichen nicht zu ändernden Schuleinrichtung: Dichterlektüre — das etwa waren seine Leitgedanken — bleibt eine Aufgabe der Schule, freilich eine schwierige. Rudolf v. Raumers Grundsätze: „Kunstwerke sollten in der Schule nicht behandelt, sondern nur vom Lehrer vorgelesen werden ohne jedes Wort der Erklärung; empfängliche Schüler würden still und schweigsam nach Hause gehen, erfüllt von den großen Gedanken und mächtigen Geschicken", bleiben unausländlich. Denn die Schule hat zu erziehen, auf ästhetischem Gebiete zu einem durch geweckte Selbsttätigkeit des Schülers angeregten Verständnis für die Kunst und ihre Art, bis dorthin, wo das Rationalistische vorliegt, wonach das Unrationalisierbare anhebt. Die künstlerische Erziehung braucht nicht losgelöst zu sein von jeder Tendenz, zu gleicher Zeit mit und durch die Kunst andere Seiten des geistigen Lebens zu entwickeln. Die Schule hat nicht nur ein Publikum zu Genuß, sondern Menschen zu erziehen, und da in diesen Denken, Vorstellen, Empfinden, Fühlen und Wollen vereint tätig sind, müssen auch in der Dichterlektüre die allgemeinen Grundlagen der Charakter- und intellektuellen Bildung sehr wesentlich berücksichtigt werden. Aber wenn an Gedichten „Patriotismus gepaukt" wird, so fängt mit diesem gleich unkünstlerischen, abstoßenden und unwirksamen Verfahren freilich die falsche Behandlung an, durch die die Freude an der Literatur in der Schule freilich oft verleidet wird. Die Fehler der Behandlung sind Formalismus, „der für die Erklärung der Dramen gerade durch G. Freytags ‚Technik des Dramas' gefördert worden ist und der auch in den Formalstufen steckt, und Beibringung allerlei historischer und realer Belehrungen, die mit dem Genuß der Dichtung als solcher gar nichts zu tun haben, aber wohl in einer schlimmen Erläuterungsliteratur und den an Beigaben zum Kunstwerk sich überbietenden Schulausgaben mehr aufgespeichert bleiben, als wirklich im Unterricht ausgekramt werden". Für diesen macht gerade bei der Erklärung der Dichter alles die lebendige Persönlichkeit, in der deren Werke leben. Als durch die Sache gegebene Gesichtspunkte hob der Referent folgende hervor: Ein wirkliches Verständnis für das Kunstwerk wird nur auf das Ganze auszugehen haben; Einzelheiten sind nur so weit zu berücksichtigen, als sie zum Verständnis des Ganzen gehören. Der Inhalt wird der Hauptgesichtspunkt sein, aber darauf, wie die Form vom Inhalt abhängt, darauf ist die Aufmerksamkeit des Schülers auch zu lenken.

Wie, das wurde fein durch einen Hinweis auf zwei Stellen aus „Gott und die Bajadere" gezeigt, in deren einen Hälfte helle, in der anderen volle Vokale überwiegen und durch jene der Rhythmus leichtesten Tanzes, durch diese der schwere Gang des Totenmarsches gekennzeichnet sind, ein Mittel, das dem Schüler erklärt werden muß, damit er für solche Dinge Verständnis und einen eigenen Blick bekommt.

Digitized by Google

Lyrische Gedichte, bei denen es sich wesentlich um Erweckung der Stimmung handelt, machen die geringsten Ansprüche an die Erklärung, ja sie vertragen oft gar keine; schon mehr das Epos, da hier die Phantasie und Vorstellung für gegenständliche Vorgänge und Charaktere zu wecken, bei größerem Umfang außerdem stets die Einordnung des neu Dargebotenen in das Ganze zu vermitteln ist. Der meisten Hilfe bedürfen die Dramen, die die höchsten Gefühle, tiefsten Gedanken und komplizierteste Form aufweisen. Aber Weckung ästhetischen Verständnisses darf nicht mit verstandesmäßiger Kritik verwechselt werden, vielmehr kommt es darauf an, dem Schüler Respekt beizubringen vor der Größe der Schöpfung. Die Zuteilung dieses Unterrichts darf dann aber nicht nach dem Zufall des Dienstalters, sondern muß nach der besonderen Anlage für begeisternde, phantasieweckende Behandlung erfolgen. Endlich muß die Vorbildung der Lehrer eine andere werden, ebenso auf dem Seminar, das noch am Schematismus leidet, wie auf der Universität, wo noch so gut wie nichts für die eigentliche Vorbildung zum deutschen Unterricht geschieht. In einigen abschließenden praktischen Winken wurde das Chorsprechen als abkürzendes Hilfsmittel neben Einzeldeklamation dazu Veranlagter, Verbindung des Deutschen und des Gesangsunterrichtes in den Händen zugleich wissenschaftlich und musikalisch durchgebildeter Oberlehrer und Aufführungen durch Schüler empfohlen.

Die Verhandlungen legten wieder deutlich die Kluft bloß zwischen Vertretern der jetzigen Schule, die auch reformieren wollen, indem sie Fehler verbessern, und besonders in Hamburg und Leipzig heimischen Rufern nach grundstürzender Änderung der jetzigen Zustände. Am konservativsten äußerte sich Müller-Leipzig, der die Formalstufen gegen den Vorwurf des Schematismus ebenso vergeblich verteidigte, wie er die Universität Leipzig von dem anderen ausnehmen wollte, daß für die Vorbildung der Lehrer zum deutschen Unterricht die Universitäten so gut wie nichts tun. Schiele-Marburg wies gegenüber Lehmanns Tadel der Schulausgaben auf seine in Vorbereitung befindliche „Deutsche Bibliothek für die deutschen Lehrerseminare" hin, worin dem Texte neben knappsten Einleitungen die unbedingt nötigen Erläuterungen in einem alphabetischen Glossar beigegeben werden sollen, so daß der gesammelte Leser im Texte durch kein Zeichen gestört zu werden braucht und der einer Erklärung bedürftige sie doch leicht findet. Kaum ernst schien es vielfach Hart zu nehmen, was er ja auch mit sich selbst nicht tat, wenn er im Schlußwort erklärte: „Es scheint, daß der deutsche Unterricht dringend einer Zweiteilung bedarf. In dem einen Teile des Unterrichts mag mit dem Gedicht gemacht werden, was will, es mag sprachlich, historisch, metrisch, patriotisch so ausgepreßt werden, wie's beliebt. Da haben wir dann eine Lehr-, keine Kunsterweckungsstunde. Zu dieser Kunsterweckung muß der andere Teil dienen, der mit dem Lernen nichts zu tun haben darf, sondern ganz Stimmung, Genuß, freudigstes Geben und Empfangen sein muß." Als ob die Wirkung, daß durch Mißbrauch der Dichtungen die Freude daran verleidet wird, durch den Namen abgewehrt würde, den man den solchem Mißbrauch dienenden Stunden gibt! Auch der Warnung vor der neueren Dichtung, bei deren Gift er offenbar nur an die dekadente Moderne und ihren Pessimismus und Sexualismus dachte, wurde erfreulicherweise entgegengetreten von Schiele durch den Hinweis auf die schnell veraltende dichterische Sprache, und von Frommel-Karlsruhe und Pretzel-Berlin, die von schönen Erfolgen mit unseren guten nachgoetheschen Dichtern berichten konnten. Frommels Erfahrungen be-

Digitized by Google

stätigten gleichzeitig, daß Berücksichtigung des Lesestoffes beim Aufsatze keine Ertötung der Freude daran zu bedeuten braucht, nur muß man den Aufsatz, wie er, mehr „als Urteilsübung, als Mittel betrachten, eine Art Resonanz für das im Unterricht Gebotene zu schaffen". Auch der an sich berechtigte Wunsch Harts nach mehr Humoristen unter den Schulschriftstellern, den Keller-Karlsruhe-Frankfurt durch den Hinweis auf Hebel und die schauspielernde Darstellung geeigneter Gedichte überhaupt empfahl, wurde durch Empfehlung von Wilhelm Busch, der denn auch gebührend zurückgewiesen wurde, und der Jobsiade nicht glücklich gestützt. Ebensowenig ist verständlich, wie Hart am liebsten gar keine Literatur oder doch höchstens — nicht immer einwandfreie — Jugendwerke in der Schule behandelt sehen möchte und doch verlangen kann, „daß die Schule den Kunstsinn der Jugend dahin leite, daß ihr nach Loslösung von der Schule die reiferen Werke unserer Meister etwas bedeuten können". Dazu müssen ihr doch gerade solche selbst, nicht möglichst viele, aber doch manche in der Schule in einer Weise nahe gebracht worden sein, die ihr das Bewußtsein von der Wahrhaftigkeit, Schönheit, dem Reichtum dieser Spiegelbilder des Lebens geweckt hat. Wie das gerade mit dem von Hart von der Schwelle der Schule gewiesenen „Wallenstein" möglich ist, hat inzwischen Otto Anthes in seinem auf den Weimarer Tag Bezug nehmenden Schriftchen „Dichter und Schulmeister" (Leipzig, Voigtländer, 80 Pfg.) gezeigt. Alle Beherzigung verdient dagegen seine für die Privatlektüre aufgestellte Forderung. Der allgemeinen Zustimmung zu Harts wie Lehmanns Hinweis auf die besondere Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit zur Hebung gerade des Erlebensmomentes jeder Dichtung gab den wärmsten Ausdruck Weniger-Weimar, indem er zugleich an einem Beispiele seine persönliche Art veranschaulichte; wieder aber zog eine Gruppe aus der Anerkennung der Persönlichkeit die Forderung: wenn wirklich individuelle Besinnlichkeit des Lehrers wie Schülers fördernde ästhetische Erziehung soll eintreten können, muß der Lehrplan und der auf Bewältigung seiner Stoffmasse versessene Schulinspektor, muß das ganze Fachlehrersystem abgeschafft und der freien Lehrerpersönlichkeit Art, Maß und Zeit der Darbietungen freigestellt werden. Eine berechtigte Anwendung machte in der Vertretung dieses Gedankens Schubert-Leipzig, wenn er nach der Möglichkeit rief, die biblische Geschichte und Poesie, wie das Kirchenlied ästhetisch bewerten zu dürfen, und damit die Zeit erhoffte, „wo die Religion als die gottgeborene Poesie des Unendlichen, Unfaßbaren aufgefaßt und der Religionsunterricht nicht mehr in der Hauptsache nach dem beurteilt werde, was in ihr und durch sie dem Gedächtnis zugeführt wird, sondern wie sie eine Stunde herzlicher Erbauung, gemütsinniger Kontemplation sein kann". Diese Stufe des Religionsunterrichts, wie Götzes von jedem anderen als ästhetischen Gesichtspunkte freigehaltene Gedichtstunde läßt sich im wesentlichen auch bei der heutigen Schuleinrichtung erreichen, wenn nur die Aufgabe der Schule nicht mehr in die gelernte Masse gesetzt wird. Dazu braucht es kaum ganz die von Götze-Hamburg wieder befürwortete Abstellung des Fachlehrersystems, da auch Fachlehrer Persönlichkeiten sein können. Am weitesten ging Hiemann-Leipzig mit der Erklärung: „Es ist nicht möglich, daß wir von acht bis neun mit Wärme des Herzens Religionsunterricht erteilen, von neun bis zehn mit Begeisterung dichterische Kunstwerke behandeln. In allen diesen Fragen muß dem Lehrer vollständige Freiheit gewahrt bleiben, wann und wo und an welcher Stelle er ein literarisches Kunst-

Digitized by Google

werk behandeln will. Der Lehrer ist genau so von Stimmungen abhängig, wie ein anderer Mensch, und wenn er sich nicht in Stimmung befindet, dann hat es keinen Zweck, derartige Werke zu behandeln.... Die künstlerische Erziehung setzt überhaupt die Reform der Volksschule voraus." Wenn man hört, daß es Volksschulinspektoren gibt, die für jede einzelne Stunde eines Faches nach Viertelstunden wieder die Folge und Weise des zu behandelnden Stoffes vorschreiben, kann man solche Aufschreie: „Freiheit für die deutsche Schule, Freiheit für ihre Lehrer!" wohl verstehen; aber merkwürdig, daß diese Stürmer und Dränger, die so viel von Stimmungen, von denen auch der Lehrer abhängig seien, reden, nicht in Rücksicht ziehen, daß auch die Kinder wieder Stimmungen haben können und dann auf diese auch Rücksicht genommen werden müßte. Hier stößt eben etwas, was rein subjektiv ist, die Dichtung, solange sie dem Dichter gehört, und die Allgemeinheit, für die die Schule organisiert ist, für die von jener subjektivsten Gabe aber auch ein Glanz abfallen soll, zusammen, und so heißt es einen Ausweg finden, der beides nicht ganz, was nicht angeht bei einer Vereinigung, sondern jedes nach Gebühr zu seinem Rechte kommen läßt. Die Sänger müssen auch, wenn sie nicht bloß für sich an ihrer Gabe sich freuen wollen, zu lang vorher der Allgemeinheit festgesetzter Stunde ihr Lied ertönen, der Prediger zu Tag und Stunde seine Tröstung und Predigt hören lassen, und so darf schon nicht bloß der Direktor im Faust sagen: „Was hilft es viel von Stimmung reden? Dem Zaudernden erscheint sie nie."

Zwei Mittel, die Erziehung zum literarischen Genuß zu fördern, die neben dem Unterricht hergehen und doch nicht ganz von ihm getrennt und ohne Förderung für ihn bleiben sollen, behandelten die letzten beiden Berichte: der von Wolgast-Hamburg über „Jugendschrift, Schülerbibliothek, Das billige Buch" und der von Löwenfeld, dem Leiter des Berliner Schillertheaters, über „Schülervorstellungen".

Die Grundgedanken des Referates Wolgasts waren: An dem Übelstande, daß die in der Schule erworbene Lesefertigkeit in erschreckendem Maße zur Lektüre einer auf niedere Instinkte berechneten Afterdichtung benutzt wird, ist die übliche Jugendschrift mit ihrer Vernachlässigung der Form und einseitigen Nährung der extremen Neigungen der Jugend schuld. Also ist als erste Maßnahme der Erziehung zur literarischen Genußfähigkeit die Ausschaltung der spezifischen Jugendschrift aus dem Erziehungsplane zu fordern; trotz der im Interesse der vaterländischen und der religiösen Erziehung erhobenen Bedenken; denn gerade der Teil der Jugendschriften, der patriotische und religiöse Tendenzliteratur ist, schafft nichts Echtes und Dauerndes. Nur wahre Dichter sind die Berufenen, auch ein echt dichterisches Kinderbuch zu schaffen, indem sie, gleich Storm, auf Stoffe stoßen, die „unbekümmert um das künftige Publikum und nur ihren inneren Erfordernissen gemäß behandelt, gleichwohl wie für den reifen Menschen, so auch für das Verständnis und die Teilnahme der Jugend geeignet sind". Bis aber so eine größere Zahl wirklicher dichterischer Jugendschriften geschaffen sind, haben die — jetzt etwa 50 — vereinigten deutschen Prüfungsausschüsse für Jugendschriften (s. Pädagog. Jahresbericht von 1897, S. 339 ff., und dann immer unter der Abteilung „Jugend- und Volksschriften") den geeigneten Lesestoff für die Jugend aus der großen Literatur auszuwählen. Die dabei entstehende Gefahr einer verfrühten Darbietung der großen Dich-

Digitized by Google

tung ist nicht so schlimm, wie ihre Verekelung durch schlechte Schulbehandlung; sie ist durch systematische Sammlung und kritische Bearbeitung von Erfahrungen über Jugendlektüre zu verhüten, wie auch Beobachtungen über das Verhältnis der belehrenden zur dichterischen Jugendschrift, die an einzelnen Kindern zu machen sind, erst gewisse Regeln ergeben müssen.

Damit die Kinder schon in der Schule angeleitet werden können, ganze Bücher zu lesen, und zwar so, „daß sie einmal tief empfinden, wie sich darin ein Weltbild zeigt und die Weltanschauung, die Empfindungs- und Denkweise, kurz das Wesen einer bedeutenden Persönlichkeit widerspiegelt", muß die Schule den einzelnen Schüler, wie eine Klasse, nicht bloß darauf hinweisen, sondern die Wirkung beobachten und ausnützen können. Daraus ergibt sich die Forderung, „daß die Schülerbibliothek als Klassenbibliothek einzurichten ist". „Im Klassenlehrplane muß der sachliche Inhalt eines jeden Buches an gehöriger Stelle angemerkt sein, damit der Lehrer Unterricht und Lektüre aufeinander beziehen kann." „Soll aber der Gehalt eines Buches für eine Klasse wirksam gemacht werden können, so müssen davon so viele Exemplare vorhanden sein, als Schüler da sind, oder wenigstens so viele, daß es von der Klasse in einer Frist gelesen werden kann, in der der Eindruck des Gelesenen bei allen Schülern noch frisch ist." „Für solche Klassen- und Massenlektüre muß ein ganz kleiner Kanon des Besten und Gehaltvollsten, was die Schülerbibliothek enthält, ausgewählt werden." Damit aber das Kind der Bücher des Kanons nicht überdrüssig werde, muß die Schülerbibliothek bei alledem in der Hauptsache der freien Privatlektüre dienen; denn „an der Schülerbibliothek soll sich die Neigung und Begabung des Schülers klären und befestigen". Damit aber Schüler-, Volks- wie Hausbibliothek gleich gediegene Bücher erhalten können, muß beschafft werden „Das billige Buch", das das nur scheinbar billige Grossobuch aus Warenhaus und Papierladen schlägt, indem es zugleich gediegen, billig und würdig ausgestattet ist, und dessen Verbreitung der Buchhandel nicht den Konsumvereinen und der Lehrerschaft überlassen sollte. „Jugendschrift, Schülerbibliothek und das billige Buch" — so schloß Wolgast — „sind nur eins mit dem anderen und durch das andere zu fördern. Der Angelpunkt des Ganzen aber ist die Schülerbibliothek; macht man sie aus einem Anhängsel, das sie jetzt ist, zu einem integrierenden Teile des Schulorganismus, so kann sich das literarische Niveau ihres Bestandes nicht ferner unter Null halten. Die Erkenntnis, daß die Jugendschrift in dichterischer Form ein Kunstwerk sein müsse, wird sich von hier aus in der Öffentlichkeit und in der Familie Bahn brechen, und mehr und mehr, wie die gegenwärtige Schülergeneration zu einem Faktor im nationalen Leben heranwächst, wird sich unser Volk an der Hand des billigen Buches aus den Vorratskammern seiner Dichtung nähren. Ich betone am Schlusse diesen Zusammenhang deshalb so dringend, weil die Schülerbibliothek meistens eine Sache der Schulverwaltung ist, und weil ich möchte, daß sie von dieser Stelle aus nun endlich als literarische Angelegenheit genommen werde."

So verdienstlich, wie seit längerem die Bemühungen der Hamburger Lehrerschaft um Weckung des Interesses an Beschaffung gediegener Jugend- und Volksbücher sind, so verdienstlich war dies Referat Wolgasts, zumal mit der Stellung der Schülerbibliothek in den Mittelpunkt dieser ganzen Frage. Und allgemein sollte die Einrichtung Platz

Digitized by Google

greifen, daß die Schülerbibliothek in den Schulorganismus wirklich einbezogen werde und für jede Klasse zugleich ein Bestand gemeinsam auszunützender Bücher und ein noch größerer solcher vorhanden sei, der der Entwicklung des persönlichen Geschmackes fördernd dienstbar gemacht werden könne. Ebenso kann man vom Buchhandel nur wünschen, daß er in anderem Maße als bisher die Beschaffung und Verteilung des gediegenen billigen Buches übernehme, darin aber beraten nicht von in Masse zensierenden Prüfungsausschüssen Namenloser, sondern von zum Urteil berufenen, bekannten Einzelpersönlichkeiten. Damit komme ich zu dem, was in den Verhandlungen gegen Wolgasts Ausführungen oder vielmehr gegen die im Sinne seiner Ausführungen schon tätigen Prüfungsausschüsse, also betreffs der Auswahl der Jugendschriften, allein Berechtigtes vorgebracht wurde. Es traf die Verfrühung der großen Dichtung als Ersatz noch fehlender wirklicher Jugenddichtung und die einseitige Tendenz der Auswahl, zwei Fehler, die in der Art der Ausführung der an sich trefflichen Sache vor allem Brandes-Wolfenbüttel treffend nachwies. Denn die Schädlichkeit der Verfrühung, die nach dem einstimmigen Urteil aller Berichterstatter und Redner zu den vorhergehenden Themen der Weimarer Tagung bei falscher Wahl der Schullektüre vorhanden ist, kann bei der Privatlektüre nicht mit der billigen Parallele widerlegt werden, daß „die vorzeitige und nur halb verstandene Lektüre einer Dichtung nicht entfernt so nachteilig ist, wie die Verekelung durch schlechte Schulbehandlung". Zweitens die Verfemung aller patriotischen und religiösen Jugendschriften scheint nicht sowohl nur deshalb zu erfolgen, weil darin Patriotismus und Religiosität in tendenziöser Weise gepflegt wurden, sondern weil man besondere Pflege der patriotischen und religiösen Seite überhaupt nicht will. Aber auch Religion und Vaterlandsliebe sind zum ganzen Menschen gehörige Seiten und dürfen, ohne daß Tendenz entsteht, in Jugend-, wie anderer Lektüre in gleichem Maße veranschaulicht werden, solange nur nicht um dieser einen Seite willen Unwahrhaftigkeiten vorfallen. Dichtungen bieten zu wollen, die ganze Weltbilder geben und diese Seite nicht aufweisen, wäre allerdings mit Brandes als eine Tendenzlosigkeit zu bezeichnen, die die schlimmste Tendenz ist. Daß unter den von den Prüfungsausschüssen empfohlenen Dichtern z. B. selbst ein Jeremias Gotthelf fehlt, spricht ebenso deutlich für die Unterschätzung der religiösen Seite, wie das Fehlen von Kleists „Prinzen von Homburg", wo freilich ein Dichter-Offizier für das Große an Krieg und Heereszucht warme Worte gefunden hat, für die nicht genügende Würdigung des Patriotismus, für welchen Vaterland freilich nicht eins ist mit Heimatscholle, sondern auch das in gemeinsamer Geschichte darüber erbaute Haus der Volksgemeinschaft, den Staat, mit umfaßt. Am allerwenigsten wird der von Brandes geführte Nachweis nicht wegzuschaffen sein, daß man Klopstocks Warnung, „nicht gegen das Ausland allzu gerecht zu sein", auch in den Jugendausschüssen vor Suttnerischer und internationaler Humanitätsseligkeit noch heute nicht beherzigen gelernt hat und deutsche Dichtungen mit einem Drücker auf deutschem Patriotismus als Tendenzarbeit verwirft, aber ausländische, also Übersetzungen (!) wie die von Erckmann-Chatrians „Geschichte eines Anno 1813 Konskribierten" empfiehlt, obgleich da der Franzose darin eingebildet ist und für sich unbedingt Mut in Anspruch nimmt, dem Preußen Vorliebe für einen Anfall in Flanke und Rücken nachsagt, oder dem Russen gesitteteres Wesen, dem Preußen Roheit, Grausamkeit, Wildheit, Einbildung zuschreibt. Auch der Nachweis gibt zu

Digitized by Google

denken, daß die künstlerisch so empfindlichen Wiesbadener z. B. des Jugendschriftstellers Horn Volkserzählung „Friedel" unter ihre Musterbücher aufgenommen haben, die Prüfungsausschüsse alle seine Geschichten aus fremden Weltteilen, wie seine Kriegshelden „Michael de Ruyter", „Derfflinger" und „Seydlitz" unbedingt verwerfen. So erscheint bei Zustimmung zu den Wolgastschen Forderungen im allgemeinen eine Änderung in der Art ihrer Ausführung notwendig: die Auswahl muß vorurteilsfreier, vor allem deutschbewußter werden, und um die unbedingt schädlichen Verfrühungen — „Hermann und Dorothea" ist z. B. für Zwölfjährige angesetzt! — zu vermeiden, muß man wenigstens für die niederen Altersstufen zwar nicht das im Stoff Unwahre und in der Form unbedingt Minderwertige, aber doch das dulden — um auf Wolgasts eigene Grenzsetzung hinzuweisen —, was nicht unbedingt geschmacklos und was wissenschaftlich unanfechtbar ist, abgesehen davon, daß Kinder nach der sehr richtigen Bemerkung von Köster-Hamburg mit guter Beschäftigung besser unterhalten werden, als durch Nährung frühreifenden Lesehungers. Eine leise Revision des Programmes und Verzeichnisses nach dieser Seite wird den an sich so zu begrüßenden Bestrebungen also gewiß mehr Freunde gewinnen, als der jetzige Radikalismus, der überdies gerade auf dem Gebiete einen gewissen Terrorismus entwickelt, für das das Recht der Freiheit bis jetzt am wenigsten bestritten war, das des Geschmackes. Wenn vollends einst nach systematischer Sammlung und Beobachtung an einzelnen Kindern wird von den vereinigten Prüfungsausschüssen festgestellt sein, was und wieviel an belehrender und an dichterischer Privatlektüre jeder junge Deutsche nur zu sich nehmen darf, dann wird zwar auch die Volkslektüre sozial organisiert sein, ob aber auch die individuelle literarische Genußfähigkeit wird größer geworden sein, darf vielleicht gefragt werden. — Eine gute Grundlage zur geschichtlichen Betrachtung der Jugendschriftenliteratur, wenigstens ihrer Anfänge, hat inzwischen die Schrift von L. Göhring gelegt (vgl. unter I, Nr. 2).

Als eine soziale, in Verbindung mit der Schule zu treffende Einrichtung empfahl Löwenfeld auch die Theatervorstellungen für Volksschüler, wie sie zuerst an seinem Schillertheater in Hamburg von freiwillig zur Verfügung gestellten Mitteln oder für den freiwillig gezahlten billigen Eintrittspreis von 25 Pfg. immer nur einem Teile der Schuljugend geboten worden sind; zuletzt in Berlin allen Schülern der ersten Volksschulklasse — zwölf- bis dreizehntausend Schulkindern, zehn Vorstellungen für 4200 Mark Stiftungszinsen, in Charlottenburg 2400 Schülern für aus dem Stadtsäckel bewilligte 840 Mark. Löwenfeld fordert im allgemeinen dies letzte Verfahren, da „dem Schüler einmal aller Schulbehelf zur Verfügung gestellt werde in einer Schule, die selber unter dem Zwangsgesetze steht"; allen Schülern der Oberstufe soll jährlich umsonst die Vorstellung eines Stückes im Zusammenhange mit der Klassenlektüre geboten werden als Stunden gesteigerten Erlebens durch ein wirkliches Genießen des Kunstwerkes und erhöhter Lebensfreude in dem stattlichen Hause der Kunst überhaupt.

Alle diese Gesichtspunkte kann man billig zu den seinigen machen, wie denn z. B. auch in Zwickau i. S. eine ähnliche Einrichtung schon seit einigen Jahren besteht. Auch was Löwenfeld von „Dichterabenden" erzählt, die er und Gesinnungsgenossen für der Schule Entwachsene veranstalten, Veranstaltungen, wie sie jetzt die unten besprochenen „Volksabende" von Hermann Kaiser allgemein ermöglichen wollen, kann

Digitized by Google

nur mit warmer Dankbarkeit für die Anreger begrüßt werden. Aber schon wenn er jährlich 15 ebensolcher „Dichterstunden" für die Schule fordert, so muß er erst Zeit durch Entlastung der Schule von anderen Aufgaben schaffen. Am unglücklichsten war aber seine Begründung der einen die Schüleraufführung betreffenden Forderung: „das Kind solle unvorbereitet ins Theater kommen". Er brauchte sie aber so, um sich mit mehrfachen Komplimenten vor Hamburg an denen zu reiben, „die an die Frage der Kunsterziehung herantreten immer noch auf den Geleisen der Pädagogik — er wolle nicht sagen: der alten Pädagogik, er meine nur: durch den Beruf gewohnt, zu erziehen", und beging eine — Gedankenlosigkeit sondergleichen. Gegen Rud. Lehmann polemisierend, der dem Schüler von zwei Schriftstellern den zur Lektüre geben wolle, den er für gehaltvoller hält, nicht den, den der Schüler lieber will, erklärte er, dem Kinde das zu geben, was das Kind lieber mag, und gleichzeitig erkennt er an, daß das Stück von den Schulbehörden bestimmt wird, und fordert, daß das Kind — unvorbereitet, also ohne es zu kennen, ins Theater komme! Gerade das Gegenteil vertritt — mit Recht — der über solche Dinge zu urteilen das Recht gewonnen hat, Otto Anthes, indem er in seinem „Dichter und Schulmeister", S. 54, von einer Tellaufführung vor Kindern folgendes erzählt: „Mit der Mehrzahl der Kinder war das Drama vorher nicht behandelt worden. Als sich nun im vierten Akt Armgart verzweiflungsvoll Geßlern in den Weg warf, was taten die Kinder? Sie lachten! Lachten aus vollen Hälsen! Und das, obgleich die Vorstellung einwandfrei war. Sie lachten, weil sie die Sprache, die das Kunstwerk dort auf der Bühne redete, nicht verstanden, ohne Anleitung nicht verstehen konnten. Sie fanden in ihrer Erinnerung kein Beispiel dafür, daß sich jemand in der Verzweiflung zu Boden wirft. Für sie war dieses Sichhinwerfen nichts anderes, als ein Hinfallen. Und ein Hinfallen ist für Kinder zunächst immer etwas Komisches."

Überhaupt, um zum Schluß zu einem Gesamturteil über die beiden Verhandlungstage zu kommen, war die Grundlage, auf der die Ziele der Tagung abgesteckt, und die Art, wie sie verfochten wurden, nicht immer einwandfrei: es fehlte die volle Einheitlichkeit; zumal beim Auftreten der Hamburger zeigte sich fast so etwas wie Claque, und manches klang agitatorisch. Otto Ernst begründete die Forderung, daß die Mehrzahl der Deutschen künftig in den Stand gesetzt sein sollten, frei zu sprechen und Kunstwerke wirklich in sich aufzunehmen, damit, daß einst in Athen dieses Verhältnis geherrscht habe! Ganz zu schweigen von dem gewaltigen Unterschiede, der in der Anlage zwischen jenem Kunstvölkchen ohnegleichen und den Deutschen obwaltet, ist dabei vergessen, daß von der athenischen Bevölkerung etwa zwei Drittel Sklaven ganz auszuschalten sind, und gegen die allgemeine Redefertigkeit der freien Bürger spricht nichts deutlicher, als daß diese sich ihre Gerichtsrede zumeist — von anderen halten oder fertigen ließen! Schubert-Leipzig wollte finden, daß sich die Tagung wesentlich frei gehalten habe von dem Gebrauche solcher Veranstaltungen, erst einen pädagogischen Struwwelpeter zu konstruieren, um ihm dann die borstigen Haare stutzen und die schmutzigen Fingernägel beschneiden zu können. Und doch wurde dies Verfahren reichlich angewendet in der Art, wie man aus der Teilnahmlosigkeit weiter Kreise am heutigen Theater und der heutigen Dichtung ohne weiteres den Schluß zog, nichts als die Schulbehandlung der Dichtwerke habe dies verschuldet. Direktor Löwenfeld — und der

Digitized by Google

muß das wissen — nannte es sogleich ein Vorurteil, zu behaupten, daß die Theater leer seien bei Klassikeraufführungen. Wenn der Durchschnittsdeutsche diesen fernbleibt, verschuldet es heutige Nüchternheit und Erholungsbedürfnis, die leichte Zerstreuung verlangen. Der länger geschulte Deutsche, der ehemalige Gymnasiast, der meidet meist moderne Stücke und schlechte Klassikeraufführungen, weil ihm die Schullektüre denn doch die Klassiker lieb gemacht hat, oder ist zusammen mit den schlichten Bürgerkreisen in guten Klassikerdarstellungen — Stammgast. Oder die Behandlung des Volksliedes in der Schule soll dessen Leben im Volke ertötet haben, und da ist es im wesentlichen schon mit dem Dreißigjährigen Kriege abgestorben und auch von Herder doch überhaupt nur zu literarischem Leben wieder erweckt worden! Die Einheitlichkeit vermißt man, wenn man anfragt, wie der künstlerische Vortrag, der für Lyrik und Epos veranschaulicht wird, für das Drama erreicht werden könne, dann aber vom Referenten über Lesen und Vorlesen auf das Referat über die Behandlung des Dramas in der Schule, die aber doch die Darbietung nicht umfaßt, vertröstet wird, aber auch dort so wenig, wie bei dem Gegenstande „Schüleraufführungen" etwas davon hört! Einheitlichkeit im Arbeitsplan vermißt man nicht minder, wenn alle führenden Stimmen bei der Behandlung des Kunstwerkes in der Schule Verfrühung der Dichtung als eine Schädigung bezeichnen, der Referent über Jugendschriften aber sie gutheißen darf.

Doch immerhin bleiben dies Einzelheiten und Äußerlichkeiten, auch die Zufälligkeiten eines Referates wie von H. Hart, das der durch die Verhandlung laufenden Kunde, er sei erst in letzter Stunde infolge einer Absage eingesprungen, freilich Glauben schaffte. An Wert der Ergebnisse steht die Weimarer Tagung kaum hinter der Dresdener zurück, wenn deren Anregungen auch, zumal sie dem Äußeren der Schule, der aufs Auge wirkenden Zeichenkunst galten, eben augenscheinlicher waren. Anderseits so etwas Blendendes, wie dort die Aufstellung des Offiziers als Kanon des „fertigen", ästhetisch befriedigenden deutschen Mannes, worüber man heute nicht mehr bloß — wie außer der Dresdener Tagung schon damals — lächeln würde, ist diesmal nicht — verbrochen worden, vielmehr werden eine Reihe Ergebnisse unverlierbar bleiben und wirksam werden. Zuerst: Dichterbehandlung muß — noch mehr — Erlebenssache, muß wirklich nachschaffend künstlerisch, statt verstandesmäßig erklärend werden, und zwar ebensowohl in der Darbietung, als in den für das Verständnis unerläßlichen Hilfen. Dazu müssen in den Lehrplan des Seminars, wie in die Studienordnung für Oberlehrer Einführungen in die wirkliche Vortragskunst aufgenommen werden. Die Schülerbibliothek ist allgemein dem Schulorganismus innerlicher einzufügen, indem sie klassenweise geordnet wird. Theateraufführungen eines Stückes der Klassenlektüre sollen in Städten mit Theater der Oberklasse der Volksschule als Vervollständigung der Schulbehandlung geboten werden, womöglich unentgeltlich. Das in verschiedenem Umfange den Schulen aller Gattungen gesteckte Ziel freien mündlichen wie schriftlichen Gedankenausdruckes ist unerreichbar bei der jetzigen Lehrweise, dem alles beherrschenden Frage- und Antwortspiel, der streng katechetischen Methode und der Verfrühung des Lesens und Schreibens und bei der Auffassung der Schule wesentlich als Lernschule und ihrem überladenen Lehrplan. Damit kommen wir noch zu einem Mangel in der Organisation der Kunsterziehungstage, namentlich in der Art der Einladungen dazu. Man ist vom Äußerlichen, von den einzelnen Fächern ausgegangen und hat daher im wesent-

Digitized by Google

lichen auch immer wieder Vertreter der einzelnen Fächer eingeladen; aber was hilft es, wenn die Freunde der deutschen Sprache und Dichtung erweisen und erklären, daß das Ziel, dessen Förderung nach verbreitetem Irrtum allein von ihnen verlangt wird, die Fertigkeit mündlichen und schriftlichen freien Ausdruckes, nur erreicht werden kann, wenn die Schüler in allen Stunden nicht bloß mit Stoff überschüttet und höchstens auf dessen gedächtnismäßige Einprägung hin kontrolliert, sondern zu selbsttätiger Einsicht geführt und zu freier Darstellung des Aufgenommenen veranlaßt werden. Also müßten wenigstens auch die Vertreter der anderen Fächer mit tagen können, um sich der Wahrheit jener Erkenntnis nicht zu verschließen, und wenn sie auch, zumal die an höheren Schulen, nicht in den Ruf: „Weg mit dem Fachlehrersystem!“ einstimmen werden, so doch vielleicht in den anderen: „Weg mit der Überfülle des Stoffes, den wir erledigen sollen; denn sonst läßt sich die von euch ganz vernünftig begründete selbsttätigere und ausdruckbildende Lehrweise beim besten Willen nicht durchführen!“ Vielleicht fänden sich dann sogar Lehrer, die nicht nur die Masse des dem einzelnen Fache zugewiesenen Stoffes, sondern auch die Masse der Fächer unnötig hoch fänden und den Mut hätten, an Gelehrtenschulen die Viel-, an Volksschulen überhaupt die Mehrsprachigkeit als einen Grund vielen Übels zu bezeichnen. Namentlich das Französische an deutschen Bürgerschulen nimmt der Ausbildung einheimischer Sprachfertigkeit für die gewiß kaum 10 v. H., die es brauchen, ungebührlich Lust weg. Aber auch die höhere Schule sollte beherzigen, was ein Kenner wie Eduard Engel in seiner „Psychologie der französischen Literatur“ u. a. darüber ausführt, wie die Franzosen uns durch ihr Beispiel lehren könnten, wie man seiner Muttersprache Achtung und Geltung verschafft. „Bei uns schätzt man die Bildung eines Mannes nach dem Maße der Kenntnis fremder Sprachen; in Frankreich gilt nur die Vollkommenheit in der Handhabung der Muttersprache als edelster Beweis für die Zugehörigkeit zur geistigen Auslese der Nation. In Frankreich singt man nichts dem schönen Schenkendorfschen Liede Ähnliches, aber man lernt seine Sprache von frühester Jugend bis ins Mannesalter.“ Und ist nicht in Frankreich die vom Kunsterziehungstage geforderte „literarische Genußfähigkeit“ größer und allgemeiner? (Vgl. darüber auch meine Bemerkungen im Juli-Heft des Pädagogischen Archivs.) Jedenfalls gilt bei aller in der Sache begründeten Verschiedenheit selbst nach der Schulreform auch von der höheren Schule, die ja doch nur der Weiterbau der allgemeinen Volksschule sein kann, was in solchem Sinne Hiemann-Leipzig für diese forderte: schon längst wäre nötig gewesen, oder jetzt müsse ein Erziehungstag kommen, auf dem die Frage gestellt würde: „Wie steht es mit unserer Volksschule? Ist diese nicht auf einem Grunde aufgebaut, der zu wanken beginnt? Die Sache ist die, daß die künstlerische Erziehung die Reform der Volksschule überhaupt voraussetzt.“

Doch schließlich sind auch Kunsterziehungstage zur Entscheidung dieser Fragen nicht die letzten Instanzen. Nachdem diese, vom Äußeren ausgehend, doch auf Fragen der inneren Organisation geführt worden sind und drei Grundübel des allgemeinen Schulbetriebes von heute, die geisttötende und jede Sprachfertigkeit erschwerende Übertreibung der katechetischen Methode, die Verfrühung des Fachbetriebes und die Überladung mit bloßem Lernstoff auf Kosten wirklich bildenden Unterrichtes, bloßgelegt haben, sollten die Schulverwaltungen selber eingreifen und den zur Übertreibung, zur Verkennung der Bedürfnisse der Allgemeinheit geneigten Stürmern und



Digitized by Google

Drängern den Wind aus den Segeln holen und das, was gut an den Bestrebungen der Kunsterziehertagungen ist, ihrerseits selber für die Praxis anordnen. Sie könnten es um so leichter ohne jede Schädigung ihrer Autorität, als ein Mann der Schulverwaltung selber, der unvergleichlich taktvolle Leiter der Weimarer Tagung, der Münchener Stadtschulrat Dr. Kerschensteiner, selbst die Zauberformel schon ausgesprochen hat, mit der alle Schwierigkeiten am ehesten beschworen werden können: sie besteht darin, „daß wir in unseren Schulen uns auf ein Minimum des Lehrstoffes beschränken lernen zugunsten eines Maximums der Vertiefung"!

---

## Überblick über die Haupterscheinungen des Berichtsjahres.

Unter den Problemen der Literaturgeschichtsschreibung ist im letzten Jahre vor anderen das pathographische erörtert worden; denn eben, wo man anfing, auf die Grenzen der Pathographie, d. h. der Ableitung der Künstlerpersönlichkeit und ihres Schaffens aus seiner anormalen, krankhaften Anlage, hinzuweisen, da die interessantesten Psychophysika über die Entstehung eines Werkes dessen bleibenden Gehalt und das positive Wesen der schaffenden Persönlichkeit nicht erklären, ist das erste deutsche grundlegende Werk dieser Richtung: „J. J. Rousseau", von dem Leipziger Nervenarzt P. J. Möbius, das bei seinem ersten Erscheinen im Jahre 1889 wenig beachtet wurde, in zweiter Auflage ausgegeben worden (unter Nr. II, 1), und schon ist ihm unter dem Titel „Ausgewählte Werke von P. J. Möbius", Bd. 2, Abt. 1 und 2 (je 3 Mk.), ein gleiches Werk über Goethe gefolgt und ein 3. Bd. über Schopenhauer und ein vierter über Nietzsche gleichzeitig angekündigt. In einer gemeinsamen Einleitung zu diesen vier Bänden bemüht sich Möbius, Sinn und Bedeutung seines Verfahrens darzulegen und seine Berechtigung zu erhärten. Dabei ist er frei von der Einseitigkeit der Überspanner seines Prinzips, wie etwa Hellpach im „Tag", der nun gleich die deskriptiv-philologische Methode der Literaturgeschichtsschreibung durch die pathographische ersetzen möchte, und verlangt nur, daß der Literarhistoriker, der im übrigen durch Sachkenntnis der berufene Beurteiler über Werke und Ergebnisse sein möge, beim Seelenarzt, d. h. dem, der die Begutachtung seelischer Zustände zu seinem eigentlichen Berufe gemacht hat, die ihm auch unerläßliche Menschenkenntnis hole, um Art und Richtung des Schaffens von gesicherter psychophysischer Grundlage aus billig und ohne die sittenrichterliche Selbstgerechtigkeit des Durchschnittsmenschen zu beurteilen. Die Forderung, dergestalt lediglich zur gerechten Würdigung und naturgemäßen Erklärung persönlicher Eigenart die deskriptiv-philologische Methode durch die pathographische zu ergänzen, wird um so weniger ungerechtfertigt heißen dürfen, als Möbius selbst gar nicht daran denkt, die rein ästhetische und absolute Wertung der Künstlerschöpfungen beeinträchtigen zu wollen, und vor dem Absoluten, das Leben spendend hinter dessen unvollkommenen Trägern steht, selbst ehrfurchtsvoll Halt macht.

Von wichtigen Hilfsmitteln der literargeschichtlichen Arbeit hat das schon im vorjährigen Berichte, S. 207, rühmlich genannte „Deutsche Anonymen-Lexikon 1501—1850" von Holtzmann und Bohatta in einem 2. Bande eine gleich tüchtige Fortsetzung für die Buchstaben E—K er-

Digitized by Google

halten. Für die neueste Zeit dagegen ist das Wiederaufnehmen des „Biographischen Jahrbuchs und deutschen Nekrologes", herausgegeben von Anton Bettelheim, mit Band 5 durch die Reimersche Buchhandlung aufs höchste zu begrüßen; nachdem das Unternehmen mit den ersten 4 Bänden 1897—1900 hatte eingestellt werden müssen, da es sich vielfach mit den „Nachträgen zur Allgemeinen deutschen Biographie" berührte, ist nämlich jetzt eine reinliche Scheidung nach zeitlichen Grenzen herbeigeführt, und während für diese das Jahr 1899 als unüberschreitbare Grenze festgesetzt ist, hat nun das „Biographische Jahrbuch" als ein wirklich ernstes geschichtliches Unternehmen sogleich aus den letzten drei Jahren nicht weniger als 680 namhafte Tote Deutschlands, Österreichs, wie der Schweiz verzeichnet. Sehr verdienstlich und dankenswert ist auch das im Auftrage der „Gesellschaft für deutsche Philologie in Berlin" in deren Jubeljahr (1902) von Richard Bethge herausgegebene Werk: „Ergebnisse und Fortschritte der germanistischen Wissenschaft im letzten Vierteljahrhundert" (Leipzig, Reisland; LXXVI und 618 S.; 12 Mk.).

Von den Darstellungen hat dem deutschen Gebäude der Weltliteratur und ihrer Geschichte einen bedeutsamen Schlußstein eingefügt L. Brokelmann, indem er mit dem 2. Bande seiner „Geschichte der arabischen Literatur" ein mühevolles, gediegenes Werk abschloß, und Alfred Gercke und Rudolf Beer vermitteln in Bd. 70 und 167/168 der Sammlung Göschen (unter I, 14) die Forschungsergebnisse über die griechische und spanische Literatur in einwandfreier Weise weitesten Kreisen. Hermann Oldenberg schildert in einem umfänglicheren Werke (bei Cotta) „Die Literatur des alten Indien".

Sonst steht von orientalischen Persönlichkeiten Buddha im Vordergrunde des Interesses, freilich mehr auf theologischem und philosophischem Gebiete, wie die engere Organisation der Gesellschaft zur Verbreitung seiner Lehre in Europa beweist; es sei nur einmal an das Werk „Buddha" von dem genannten Oldenberg und die beiden Schriften von Alfred Bertholet, „Buddhismus und Christentum" und die noch materialreichere „Der Buddhismus und seine Bedeutung für unser Geistesleben" (Freiburg i. Br., Mohr), die beide auf historisch objektiver Grundlage doch zu einer Ablehnung dieser unpersönlichsten Religion und Ethik gelangen. Einen türkischen Geschichtsmacher und Dichter zugleich führt die Arbeit von Georg Jacob vor: „Sultan Soliman des Großen Diwan, in einer Auswahl mit sachlichen und grammatischen Einleitungen und Erläuterungen, sowie einem vollständigen Glossar"; die Erläuterungen bestehen besonders in lateinischen Übersetzungen.

Das klassische Altertum bringen, angeregt durch Wilamowitz-Möllendorfs hervorragendes Vorbild, immer neue Übersetzungen nahe, so „Die Bakchen des Euripides", deutsch von Hans von Arnim (unten, III, 28): „Platons Gastmahl", ins Deutsche übertragen von Rudolf Klassner (Leipzig, Diederichs; 2 Mk.) und „Marc Aurels Selbstbetrachtungen", neu verdeutscht und eingeleitet von Dr. Otto Kiefer (ebenfalls in der bekannten Diederichsschen Sammlung; XXXII und 175 S.; 3 Mk.). Vor allem aber rückt ästhetische Betrachtung, wie geschichtlich-archäologische Forschung der Schule, wie Wissenschaft und allgemeinen Bildung den Homer in immer klareres Licht. Keiner, der ihn in der Schule zu erklären hat, möge an dem 1. Bande von Kampers, Merkle und Spahns Weltgeschichte in Charakterbildern: „Homer und die Anfänge der hellenischen Kultur", von Engelbert Drerup, vorübergehen (München, 1903, Kirchheim; 145 S. mit 105 Abbild.; 4 Mk.); denn auf Grund



Digitized by Google

der gesamten Homerforschung wird hier selbständig die mythologische, geschichtliche und kulturelle Grundlage, wie das Wesen der Heldenliederdichtung gekennzeichnet und zum Schluß die beiden homerischen Werke als Schöpfungen wirklicher großer Dichterpersönlichkeiten analysiert. Ein förderliches Hilfsmittel für die Schule stellt dar: K. Altendorf, „Ästhetischer Kommentar zur Odyssee" (unter IV, 4).

Gestalten und Dichtungen des Geburtslandes der Renaissance bringen Eindeutschungen nahe wie „Franz Petrarcas Poetische Briefe", in Versen übersetzt und mit Anmerkungen herausgegeben von F. Friedersdorff (Halle, Niemeyer; 6 Mk.) und „Giordano Brunos gesammelte Werke", ins Deutsche übertragen von Ludwig Kuhlenbeck (Leipzig, Diederichs; 4 und 7 Mk.). Auch mehrere Erscheinungen der französischen Literatur haben hervorragende deutsche Darstellungen oder Verdeutschungen erfahren. Fritz Holl hat dem „politischen und religiösen Tendenzdrama des 16. Jahrhunderts in Frankreich" eine ausgezeichnete Untersuchung gewidmet (unten I, 3). In der schon genannten Weltgeschichte in Charakterbildern, Abt. 5: „Chateaubriand, Romantik und Restaurationsepoche in Frankreich" (München, Kirchheim; 140 S. mit 60 Abbild.; 4 Mk.) gibt Lady Charlotte Blennerhasset vor allem auch eine Charakteristik Chateaubriands, ihn ganz und gar als Kelten auffassend, die geradezu eine Perle der Sammlung genannt wird. „Guy de Maupassants gesammelte Werke", frei übertragen, Bd. 1—20, hat Georg Freiherr von Ompteda, also ein geistesverwandter Meister der Feder, erscheinen lassen (Eg. Fleischel & Co., Berlin); und von der autorisierten Übersetzung von Maeterlincks gesammelten Werken, übersetzt von Friedrich von Oppeln-Bronikowski, ist mit „Joyzelle" (s. unten III, 7) der 8., vorletzte Band der 1., dramatischen Abteilung erschienen (Leipzig, Diederichs; der Band 2 geb. 3 Mk.).

Unter den Engländern fällt wieder der Löwenanteil der auf sie verwendeten deutschen Gelehrtenarbeit Shakespeare zu. Der schon im vorigen Jahresberichte genannte Theodor Eichhoff begegnet uns gleich wieder mit zwei Schriften: „Unser Shakespeare", Beiträge zu einer wissenschaftlichen Shakespeare-Kritik, I, und „Unser Shakespeare", II: Shakespeares Sonette und ihr Wert. Die Sonetten-Satire (Halle, Niemeyer; 88 S.; 2 Mk., und 181 S.; 3,60 Mk.). Während der Inhalt des 2. Heftes mehr literarhistorisch-kritisch ist, gilt dies im 1. Heft nur von dem zweiten Aufsatze, der die Interpolationen und Quellen der „Komödie der Irrungen", wie ihren Verfasser und Wert behandelt. Der erste sucht festzustellen, wie Shakespeare wahrhaft „unser" werden kann, und beantwortet die Frage dahin: „Wenn wir nur auf das allgemein Menschliche in ihm unser Augenmerk richten und ihn uns fördern lassen in der Ausbildung unserer Persönlichkeit, in der Erweckung wirklicher Brauchbarkeit für unsere Mitmenschen." In gleichem Sinne ist die von warmer Begeisterung getragene, streng moralische Gesichtspunkte auch in ästhetischen Fragen anlegende Würdigung eines Schulmannes gehalten, die für Schüler empfehlenswert ist: Ad. Bekk, „Shakespeare. Des Dichters Bild, nach dem Leben gezeichnet" (Paderborn, Schöningh; 141 S.; 1,60 Mk.). Immer noch ein größeres „Leben Shakespeares" läßt schon so manchem vortrefflicheren Robert Heffen folgen (Berlin und Stuttgart, Spemann; 411 S.), und eine neue Auswahl „Shakespeares Dramen", Auswahl für das deutsche Haus, von Ludwig Wattendorff, in 5 Bänden (13 Mk.) bietet der Katholische Verlag von Herder, Freiburg i. Br. an. Feine und geistvolle literarisch-ästhetische Analysen

Digitized by Google

enthält die Schrift von Jos. Kohler: „Verbrecher-Typen in Shakespeares Dramen" (Berlin, Elsner; 108 S.; 2,50 Mk.), worin Macbeth, Richard III. und Brutus und Cassius als Verbrecher von sozialem Wesen, Edmund im „Lear", Cade und Jago als solcher Grundlage entbehrende, bloße Typen der moral insanity gekennzeichnet werden. Auch die neue dritte Auflage von Alexander Schmidts „Shakespeare-Lexikon, vollständiger englischer Sprachschatz mit allen Wörtern, Wendungen und Satzbildungen in den Werken des Dichters, durchgesehen und erweitert von Georg Sarrazin" (Georg Reimer; 1484 S.; 24, geb. 30 Mk.), legt Zeugnis ab zugleich von der eigenen Gediegenheit, wie von der Andauer lebhafter, tiefgehender Beschäftigung mit dem Dramatiker der Dramatiker. Endlich bietet H. Siegfried dem deutschen Volke in der Art seiner Bücher über Goethe, Schopenhauer und Gottfried Keller in einem „Shakespeare-Brevier" ein Andachtbüchlein auch aus diesem an, angeordnet nach den einzelnen Dramen. — Für Byron liefert F. H. Pughe in den „Studien über Byron und Wordsworth" (Heidelberg, Winter; 4,80 Mk.) den Nachweis starker und enger Beziehungen des Weltschmerzsängers mit seinen Zeitgenossen, namentlich seinem literarischen Antipoden Wordsworth, die früher oft bestritten wurden, und Emil Koeppels „Lord Byron" in der Sammlung „Geisteshelden" (Berlin, Hofmann & Co.; 44. Bd.; 3 Mk.) liefert eine Biographie, die die Vorzüge der beiden Vorgängerinnen von Ackermann und Wetz in sich vereinigt. Eine verdienstliche Studie ist auch H. Jellinghaus' Vortrag: „Ossians Lebensanschauung" (Tübingen, P. Siebeck; 61 S.; 1,20 Mk.), die nach kurzer Kennzeichnung der ehemaligen Bedeutung der Neudichtung für England, Deutschland, Frankreich und Italien und Blicken auf die Ossian-Dichtung des 11.—18. Jahrhunderts ihre religiösen, ethischen und sozialen Vorstellungen zusammenstellt. Arnim Krocker gibt in Nr. 27 der Münchener Beiträge zur romanischen und englischen Philologie eine anregende Untersuchung über „Shelleys Verskunst" (Erlangen und Leipzig, Deichert; 5,50 Mk.), und den Engländer des Tages, Wilde, bringt uns Robert Harborough Shesards: „Oscar Wilde, Die Geschichte einer unglücklichen Freundschaft", deutsch von Hermann Freiherr von Teschenberg, näher (Minden, Bruns; 3 Mk.).

Hans von Gumppenberg hat mit ausgezeichneter Einempfindung und wahrhaftem Dichtersinn „Schwedische Lyrik" verdeutscht (München, Marchlewsky & Co.). Von den Russen ist Turgenjew in den „Geisteshelden", Bd. 43 (Berlin, Hofmann & Co.; 217 S.; 3,30 Mk.), von Ernst Borkowsky trefflich gewürdigt worden, und von Raphael Löwenfelds autorisierter Übersetzung Tolstois ist der 1. Serie 6. und 7. Band erschienen: „Das Reich Gottes ist inwendig in euch, oder Das Christentum als eine neue Lebensauffassung, nicht als eine mystische Lehre" (Leipzig, Diederichs; je 2,50 Mk.). Die modernen Russen überhaupt — und die Gefährlichkeit ihres Einflusses auf unsere Literatur — lehrt eingehend kennen die Schrift eines Nationalrussen, die uns schon zu jenen Werken des Auslandes hinübergeleitet, die deutsche oder Werke der Weltliteratur behandeln: Iwan Strannik, „La pensée russe contemporaine" (Paris, Arman Colin; 266 S.; 3,50 Frank), die treffliche Darstellung eines Landsmannes über Tschechow, Gorki, Korolenko, Tolstoi und die Duchoborzen.

Jean Felix Nourission gibt in seinem Buche „J. J. Rousseau et le Roussianisme" (Paris, Alb. Fontemoins; 509 S.; 7,50 Frank) zwar dem Forscher nichts Neues, ja vielleicht nicht einmal eine volle Ausbeute der

Digitized by Google

neuesten Arbeiten, aber jedenfalls eine lehrreiche und treffende Darstellung des Mannes und seiner Gedanken aus seinen gründlich gekannten Werken. Erfreuliche Zeichen immer tieferen Eindringens unserer gallischen Nachbarn in deutsche Art können Bücher heißen wie: Paul Bastier, „La mère de Goethe, d'après sa correspondance"; Ernest Scillière, „Peter Rosegger und die steirische Volksseele", autorisierte Übersetzung von J. B. Semmig (Leipzig, Staackmann; 2,50 Mk.), und die der ersteren sich würdig anreihende 2. Serie von Arthur Chuquets „Études de litterature allemande", die „Ewald de Kleist—Goethe en Champagne" und „La jeunesse de Schiller 1759—80: Les brigands" enthält (Paris, Plon-Nourrit; 230 S.; 3,50 Frcs.). Dagegen gibt H. Schoen, ein nach Frankreich übergetretener Elsässer, in seiner Schrift „Le théâtre alsacien" (Straßburg, Noiriel; 329 und XXX S.; 2,80 Mk.) zwar eine sorgfältige Biographie, aber keine national unvoreingenommene Darstellung über die Entwicklung der neuen elsässischen Volksbühne; und vollends die Schrift von Jaques Saly-Stern „La vie d'un poète. Essai sur Lenau" (Paris, Calmann-Levy; 224 S.; 3,50 Frcs.) ist eine flüchtige Kompilation und gibt schlechte Übersetzungen.

Unter den englischen Veröffentlichungen stehen an Wert für die Geschichte der Weltliteratur oben an: The Oxyrhynchus Papyri, Part. III, ed. by Bernard R. Grenfell and Arthur J. Hunt. Lo offices of the Egypt Exploration Fund 37 (XII und 338 S.; geb. 27 Schilling); denn die hier zusammengetragenen Papyrusfunde liefern nicht nur Stoff, um die ja längst in den von Erwin Rohde gelegten Grundlagen erschütterte Geschichte des griechischen Romanes weiter neu auszubauen, sondern vor allem erweisen sie die Richtigkeit der Vermutung, das moderne romantische Drama sei eine Fortsetzung einer schon antiken Gattung. Nachdem in Griechenland seit Alexander dem Großen, in Rom seit den letzten Jahrzehnten des zweiten vorchristlichen Jahrhunderts die große, kunstmäßige Tragödie wie Komödie allmählich aufgehört hat, noch wirklich lebendig zu sein, hatte sich hier wie dort die realistischere Gattung des Mimus entwickelt und selbst durch das Mittelalter erhalten; allerdings nur dürftig im Westen, wo der Hauptspieler der französischen Farce davon seinen Namen Maistre Mimin trug. Um so mehr hatte sich im Osten, im byzantinischen Rhomäerlande ein großes mimisches Drama, die sogenannte mimische Hypothese, gemischt aus Prosa und Arien und Cantica, entwickelt und dauernd lebendig erhalten. Schon lange waren Schauspieler mit solchen Mimen bis nach Indien gekommen und hatten dort ebenso zu König „Cudrâka Mrechakatika", „Tonwägelchen" (Vasantasena) und der indischen Bühne den Grund gelegt, und wie sie mit der Eroberung von Byzanz türkisch sprechen lernten und nun überallhin das türkische Puppenspiel „Karagöz" verbreiteten, so weckten ebendamals auch nach Venedig kommende byzantinische Mimen den nur noch vegetierenden römischen Mimus zu so kräftigem Leben, daß die daraus erwachsene italienische Comedia dell' arte bald die Herrschaft über den ganzen europäischen Westen gewann. „Kurz," sagt der Berichterstatter über den Fund in der Deutschen Literaturzeitung (1903, Nr. 44), der Geschichtsschreiber des Mimus, Hermann Reich, „die Hypothese ist auf ihrem Gipfelpunkt das moderne komisch-romantische Drama der antiken Welt und der Urquell des modernen romantischen Schauspiels überhaupt." Wenn das aber bisher auf verstreuten Fragmenten und Andeutungen aufgebaute Konstruktion gewesen war, so erhält diese nun ihre Berechtigung, Ausfüllung und Veranschaulichung durch Nr. 413 dieser

Digitized by Google

Sammlung; denn von den hier aus Papyrusaufzeichnungen von Vorstellungen auf dem ägyptischen Kleinstadttheater von Oxyrhynchus abgedruckten beiden Stücken „Farce und Mime" ist das erste die vielem Extemporieren besonders der Spaßmacher Raum lassende Theaterniederschrift eines solchen mimischen Dramas. Das Stück ist „vornehmlich in Prosa verfaßt, doch findet sich auch eine coupletartige Stelle darin, und den Schluß bilden Sprechverse. Echt romantisch spielt die Handlung an einer fernen Küste, die vom Indischen Ozean bespült wird. Dort befindet sich mit einer Schar Getreuer eine junge, schöne Griechin, Charition. Wie sie dahin gekommen war, durch Schiffbruch, durch Seeraub, war gewiß in fehlenden Szenen des Fragments dargestellt. Sie ist jetzt in der Gewalt eines indischen Königs, der sie nicht vor sich lassen will. Da erscheint ihr Bruder zu Schiff und befreit sie mit Gewalt. — Da die Mimen, die nach Indien zogen, auch dort die Anfänge des romantischen Dramas schufen, ist es gewiß bedeutsam, daß sie in Ägypten, dem Durchgangslande nach Indien, gerade die indische Küste zum Platze der Handlung machten. Jedenfalls wird es jetzt erst ganz verständlich, wie der romantische Mimus der Urvater des romantischen Dramas, des indischen, wie des neueren, werden konnte." Auch die Berührung mit Shakespeare, dessen Vorliebe für italienische, besonders venezianische Stoffe, für Schiffbrüche und Abenteuer, wird so doppelt erklärlich; ganz wie bei ihm tritt in dieser sogenannten „Farce" schon eine auffällig große Zahl von Schauspielern auf und vor allem neben überwiegend oder sonst lauter ernsten Personen der γελωτοποιός, der — Clown!

Vor allem ist auch in diesem Jahre die Mitarbeit Amerikas wieder erfolgreich gewesen, wenn auch die vortreffliche Vierteljahrsschrift Americana Germanica in ihrem neuen Gewande A Monthly Devoted to the Comparative Study of the Historical Literary, Linguistic, Educational and Commercial Relations of Germany and America (Leipzig, Brockhaus; jährlich 3 Dollar) eine Zeitschrift zur Pflege mehr der allgemeinen kulturellen Beziehungen zwischen den beiden Ländern geworden ist. Denn abgesehen von ihren Sonderheften für gelehrte Arbeiten und dem besonderen Journal of Germanic Philology gehen auch von den verschiedenen Universitäten treffliche Veröffentlichungen aus. So verdankt das geradezu mustergültige Werk von Th. W. Koch: Catalogue of the Dante, Collection presented by W. Fiske; Cornell University Library Ithaca, New York (2 Bände, 268 und 606 S.; 6 Dollar), seine verhältnismäßige Billigkeit eben solcher Unterstützung. In den Studies and Notes on Philology and Literary Havard University, Vol. VIII (S. 1 bis 147; Boston, Gien & Co.) zeigt Arthur C. L. Browns Aufsatz „Iwain", daß der Kern die Sage von der leicht getrösteten Witwe nach dem Typus der Matrone von Ephesus und ein anderer Hauptteil eine keltische andere Welt-Erzählung nach dem der Serglige ist, und in den Augustane Library Publications, No. III (Rock Island) behandeln Gustav Albert Andreens „Studies in the idyll in German literature" Ursprung, Entwicklung und Wesen der deutschen Idylle bis zum Erscheinen von Voß' „Luise". Gar die jüngste deutsche Literatur behandelt die Neuyorker Dissertation von A. Stoecking: Naturalism in the recent German drama with special reference to Gerhard Hauptmann (Columbian University).

Zu den ausdrücklich so genannten Arbeiten zur vergleichenden Literaturgeschichte mag die von Universitätslehrern begründete Zeitschrift überleiten, die Amerika sich eben auch für dieses Gebiet im be-

Digitized by Google

sonderen geschaffen hat: Journal of Comparativ Literature; Editors: G. E. Woodberry, F. B. Fletcher, J. E. Springarn (Neuyork; Jahrespreis für Deutschland 12 Mk.), die nicht bloß vergleichende Literaturwissenschaft im engeren Sinne und die vergleichende wissenschaftliche Betrachtung der literarischen Erscheinungen und Entwicklung bei den verschiedenen Völkern pflegen, sondern überhaupt den geistigen Wechselbeziehungen der Völker nachgehen will und ein sehr zeitgemäßes Zeugnis des mächtig erwachenden tieferen geistigen Lebens jenseits des Ozeans ist. Ew. Flügel weist in der Chicagoer Modern Philology, I., 1 (Leipzig, Harassowitz), „References to the English language in the German literature of the first half of the sixteenth century" nach, indem er Luthers Kenntnis von England auf Robert Barnes und Alesius zurückführt und die englischen Kenntnisse Sebastian Münsters und Gesners kennzeichnet. Außer schon genannten Werken kommen von ausländischen Schriften zur vergleichenden Literaturgeschichte für das deutsche Schrifttum besonders noch vier französische in Betracht. Auch für die Stoffe unseres höfischen Epos ist von Wichtigkeit: Maurice Wilmotte, L'évolution du roman français aux environs de 1150 (Paris, Bouillon; 67 S.), indem auf Chrétiens de Troyes und seine Abhängigkeit von älteren Behandlungen klassischer Stoffe unerwartetes Licht fällt. Gaston Paris' Légendes du moyen âge, ein posthumes Werk, das Roncevaux, Le Paradis de la reine Sibylle, La légende du Tannhaeuser, Le juif errant, Le lai de l'oiselet, behandelt, bietet außer Aufschlüssen über unserer Literatur mit der französischen gemeinsame Stoffe vollends eine Perle in der Behandlung der Entwicklung der Tannhäusersage bis auf Richard Wagner und Prudhommes. Schöpfungen aus bedeutungsvollsten Tagen des deutschen Patriotismus läßt klare Analysen zuteil werden Gaston Raphael in seiner Schrift Le Rhin allemand (80 S.; 1 Frank), indem er die Anlässe der Entstehung des Beckerschen Rheinliedes mit lehrreichen Parallelen zur „Wacht am Rhein", „Deutschland, Deutschland über alles" und der Marseillaise de la Paix begleitet. Besser im Ergebnis als im Latein, dessen Anwendung für Dissertationen eben jetzt auch in Frankreich erlassen ist, kann die Schrift von Ferd. Baldensperger heißen: Quae in Oehlenschlagerii carmine Aladdin inscripto e Germanicis literis pendeant (Nancy), die namentlich Tiecks Oktavian und deutsche Naturphilosophie als Quellen nachweist. Beziehungen zwischen Deutschland und England, wo übrigens nach Feststellungen der Academy die Beliebtheit der an sich noch überwiegenden französischen Erzählungsliteratur ab-, die der deutschen zunehmen soll, behandelt Friedrich W. De Brie in Palästra, Nr. XXVII: „Eulenspiegel in England" (4,80 Mk.), einer erschöpfend gründlichen Geschichte des Stoffes in England, wohin er durch einen niederdeutschen Druck gekommen ist. E. Hertz erweitert unsere Kenntnis von englischen Einflüssen auf unser werdendes Theater, indem er in Litzmanns Theatergeschichtlichen Forschungen, Heft 18 (Cotta), „Englische Schauspieler und englisches Schauspiel zur Zeit Shakespeares in Deutschland" behandelt. In die neuere Zeit führt Martin Wolf, „W. Scotts Kenilworth, eine Untersuchung über sein Verhältnis zur Geschichte und zu seinen Sagen", wonach der Roman zwar ein getreues Spiegelbild des Lebens und Treibens im Elisabethischen Zeitalter, aber keine geschichtstreue Darstellung von Leicesters Tod enthält, sondern vielfach auf anekdotenhaftem Stoff beruht und z. B. auch durch die Sage vom Schmied Wieland beeinflußt ist. — H. Blonsch behandelt „Das junge Deutschland und seine Be-

Digitized by Google

ziehungen zu Frankreich" (Bern, Francke; 2,40 Mk.), und auch in Louis Betz' „Studien zur vergleichenden Literaturgeschichte der neueren Zeit" (Frankfurt a. M.; 364 S.; 4,50 Mk.) gelten die fünf neuen unter im ganzen elf Aufsätzen wesentlich französischen und deutschen Schriftstellern: „Die Moderne im Gefolge Edgar Poes"; „Benjamin Constants Adolph", bekanntlich eine westschweizerische Wertherei; „Die Schweiz in Scheffels Leben und Dichten"; „Heinrich Heine, ein Weltdichter und ein Dichter der Welt"; „Internationale Strömungen und kosmopolitische Erscheinungen". Bausteine zu einer internationalen Geistesgeschichte liefert auch Bernhard Munz in seinen Literarischen Physiognomien (Wien und Leipzig, Braumüller; 238 S.; 3 Mk.), indem er psychologisch wie darstellerisch gleich gelungene Bilder entwirft von: Ad. Pichler, Hieronymus Lorm, Malwida v. Meysenburg, Emil Marriot, Großfürst Konstantin Konstantinowitsch, Olga v. Nowikow und Ignaz Döllinger. Ähnlich mannigfacher Herkunft nach Zeit und Land sind die Meister, die Ottokar Stauf von der March in seinen „Literarischen Studien und Schattenrissen", 1. Reihe, vereinigt hat (unten II, 14), während Aug. Sauers „Gesammelte Reden und Aufsätze" nur literarischen Persönlichkeiten Deutschlands und Österreichs (II, 13) gelten. Gustav Bauch stellt „Die Rezeption des Humanismus in Wien" dar (Breslau, Marcus; 5 Mk.).

Gesamtdarstellungen wissenschaftlichen Charakters hat die Geschichte des deutschen Schrifttums in der namentlich durch wegweisende bibliographische Angaben bezeichneten 2. Auflage der „Deutschen Literaturgeschichte" von Friedrich Vogt und Max Koch gefunden, von deren jetzt getrennter Ausgabe in 2 Bänden der erste, bis 1618 reichende Band vorliegt (s. unter I, 1). Auch von K. Lamprechts Ergänzungsbänden „Zur jüngsten Vergangenheit" ist die zweite Hälfte des 2. Bandes erschienen (Freiburg i. Br., Herzfelder; 761 S.). Ähnlich allgemein, wie die jüngste Vergangenheit, behandelt Rob. Saitschick „Menschen und Kunst der Renaissance" (Berlin, E. Hofmann & Co.; 569 S. und Ergänzungsband, 296 S.). Eine treffliche Darstellung, die sich dem größeren Kreise der Gebildeten durch die Gabe der Zusammenrückung des Verwandten und der Schilderung der Entwicklung, des Kommens und Gehens der Strömungen empfiehlt, bietet Paul Heinzes „Geschichte der deutschen Literatur von Goethes Tode bis zur Gegenwart", mit einer Einleitung über die deutsche Literatur von 1800 bis 1832 (Leipzig, Berger; 545 S.; 7 Mk.). Nur die allerneueste Zeit in übersichtlicher Gruppierung behandelt Ludwig Bräutigams „Übersicht über die neuere deutsche Literatur 1886—1902", 2. Auflage (Kassel, G. Weiß; 77 S.; 1 Mk.). Dem besonderen Gebiete der deutschen Jugendliteratur widmet L. Göhring treffende Vorarbeiten in der Sammlung „Anfänge der deutschen Jugendliteratur im 18. Jahrhundert" (unter I, 2). Auch die Leitfäden für die Schule erhalten stete Erneuerungen und Nachfolger (s. unten I, 4—13), und von Karl Ludwig tritt diesmal eine treffliche „Heimatkarte der deutschen Literatur" dazu (I, 15). Eine eigenartige Würdigung und Beleuchtung erfahren berühmte Werke auch in Rob. Kohlrauschs „Klassische Dramen und ihre Stätten" (Stuttgart, Lutz; 306 S.). Sonst eröffnet von Erläuterungswerken Martin Wohlrab eine neue Reihe „Ästhetischer Erklärungen Sophokleischer Dramen" mit Antigone (unten IV, 1), und den aus früheren Jahresberichten bekannten Erläuterungswerken gesellt sich von neuem Albrecht Thomas „Studium des Dramas an Meisterwerken der deutschen Klassiker" (unten IV, 3) und den ausführlich erläuterten Schulausgaben Textausgaben mit be-

Digitized by Google

scheidensten und unstörend angeordneten Erklärungswinken bei in Schöninghs Textausgaben (unten III, 11) und Witkowskis Meisterwerken der deutschen Bühne (III, 10), sowie mehrere treffliche Sammlungen von Meistern des Stils und Dichtern des 19. Jahrhunderts (unten III, 13. 15. 21. 22). Ein sehr praktisches Hilfsmittel zu lebendiger Vorführung poetischer Stoffe und dichterischer wie geschichtlicher Persönlichkeiten vor größeren Hörerkreisen bieten endlich H. Kaisers „Volksabende" (unten IV, 6).

Zahlreich sind auch im abgelaufenen Berichtjahre die Schriften, wissenschaftliche wie gemeinverständliche, die Leben und Werke einzelner Meister in ihrer Wechselwirkung behandeln.

Moritz Trautmann in einer Studie „Finn und Hildebrand, zwei Beiträge zur Erkenntnis der altgermanischen Heldendichtung" (Bonn, Hanstein; 131 S.; 4,50 Mk.), sucht, freilich nicht überzeugend, zu erweisen, daß das deutsche Hildebrandslied die in Fulda gefertigte Übersetzung eines Stümpers von einer angelsächsischen Vorlage sei, die ein Begleiter des Bonifatius mit nach Deutschland gebracht habe. Viktor Dollmayrs Untersuchung „Die Sprache der Wiener Genesis" (Straßburg, Trübner; 109 S.; 3 Mk.) stellt endgültig fest, daß die Kärntner Genesis des 11. Jahrhunderts tatsächlich das Werk eines Verfassers ist. Für weitere Kreise gibt L. Pfeiffers Schrift „Die dichterische Persönlichkeit Neidhards v. Reuenthal" (Paderborn, Schöningh) eine hübsche Charakteristik dieses ersten Realisten der Minnedichtung und eine Auswahl aus seinen Gedichten. Die Königsberger Sammlung Teutonia, Arbeiten zur germanischen Philologie; herausgegeben von Wilh. Uhl, eröffnet trefflich Walter Gloth mit dem „Spiel von den sieben Farben" (Gräfe & Unzer; 92 S.; 2 Mk.), indem er die zwei die bäuerische Vergröberung dieser Stoffe noch nicht aufweisenden Fastnachtsspiele als Mitte des 15. Jahrhunderts in Nürnberg entstandene Tanzspiele erweist und dann den Versuch macht, sie in die gesamten Kulturverhältnisse einzufügen und aus der Farbensymbolik des Minnesanges herzuleiten. Aloys Böhmer in seiner Ausgabe Fridericus Dedekindus, Grobianus (Berlin, Weidmann; LXXXIV und 90 S.; 3,40 Mk.) gibt nicht bloß den Text dieses das Narrenschiff nicht an Volksmäßigkeit, aber wohl an literarischem Einfluß erreichenden Schriftchens und erweist es als dessen erst 1519, nach seiner Wittenberger Studentenzeit niedergeschriebene, höchste Leistung des ehedem viel begehrten Literaturzweiges der Tischzucht. Nach Ernst Hampel, „Fischarts Anteil an dem Gedicht ‚Die Gelehrten, die Verkehrten'" (Jahresbericht der städt. Schulen zu Naumburg) ist Fischarts Eigentum daran bedeutend größer, als nach Scherer (Kurz' Ausgabe II, S. 44 ff.) immer angenommen wurde. Pater expeditus Schmidt schildert das alte Bild zwar nicht verrückend, aber reich und trefflich vervollständigend, in einer gekrönten Preisschrift „die Bühnenverhältnisse des deutschen Schuldramas und seiner volkstümlichen Ableger im 16. Jahrhundert" (Berlin, Duncker; 193 S.; 5 Mk.); der Zweck dieses Dramas war, die Fertigkeit im Lateinischen und die Beherztheit der Schüler, sowie das klägliche Einkommen der Lehrer zu erhöhen; an der Ausstattung fehlten alle intimen Interieurs und Terenz und die Lateiner überhaupt herrschten als Muster vor. Als einen Beitrag zur Geschichte des deutschen Geistes um die Mitte des 16. Jahrhunderts veröffentlicht Hermann Michel eine Würdigung von „Heinrich Knaust" (Berlin, Behr; 344 S.; 8 Mk.), diesem vielgeschäftigen, mittelmäßigen Mittelsmann alles Modischen, der z. B. Berlin das erste lateinische

Digitized by Google

Schuldrama brachte und namentlich für die Populariſierung des römiſchen Rechtes wirkte. Von der Dichtung des 17. Jahrhunderts dagegen gibt die Arbeit eines heutigen Dichters, Arno Holz' „Lieder auf einer alten Laute, lyriſches Porträt aus dem 17. Jahrhundert" (Leipzig, Inſelverlag; 159 S.; 3 Mk.), das der gerade verrufenſten Zeit unſerer Lyrik Liebe gewinnen möchte, doch ein gefälſchtes Bild. W. Büchting berichtigt in ſeinem „Martin Rinckart, ein Lebensbild des Dichters von ‚Nun danket alle Gott' auf Grund aufgefundener Manuſkripte" (Göttingen; 124 S.; 2,40 Mk.) mancherlei Lebensdaten, weil ihm als Rinckarts Amtsnachfolger in Eilenburg nicht bloß deſſen und ſeines Sohnes Familienpapiere, ſondern auch die Rats- und Kirchenakten zugänglich geworden ſind; Rinckarts Geburtsjahr fällt danach auf den 24. April 1586, ſein Todestag auf den 8. Dezember 1649 und die Entſtehung des genannten Liedes ins Jahr 1630. Eine überſichtliche Darſtellung der „Geſchichte des deutſchen evangeliſchen Kirchenliedes" überhaupt bietet Wilhelm Nelle (Hamburg, Schloeßmann; 2 Mk.). Eine Roſtocker Diſſertation von W. Hinze behandelt „Moſcheroſch und ſeine deutſchen Vorbilder in der Satire". Das Bild einer innig frommen Dichterin, die auf Schloß Seiſſenegg auch eine beſondere Iſter-Clio-Geſellſchaft gründete, zeichnet liebevoll auf dem Hintergrunde der öſterreichiſchen Proteſtantenverfolgung Hermann Uhde-Bernays in der Schrift: „Catharina Regina von Greiffenberg (1633—94), ein Beitrag zur Geſchichte deutſchen Lebens und Dichtens im 17. Jahrhundert" (Berlin; VIII und 115 S.; 2 Mk.).

Schon in die Vorhöfe unſerer klaſſiſchen Dichtung führt uns eine auf Grund eingehender Kenntnis für weitere Kreiſe ausgearbeitete Studie hinüber: Otto v. Greyerz, „Albert v. Haller als Dichter", öffentlicher Vortrag, gehalten in Bern zugunſten eines zu errichtenden Haller-Denkmals (Dresden, H. Schultze; 51 S.; 1 Mk.) und Ad. Langguth in ſeinem Buche „Chriſtian Hieronymus Esmarch und der Göttinger Dichterbund", nach neuen Quellen aus Esmarchs handſchriftlichem Nachlaß, mit 60 Schattenriſſen aus Esmarchs Sammlung und ſeinem Bilde (Berlin, Paetel; 372 S.; 10 Mk.); für das Bild Esmarchs, für deſſen dichteriſche Qualität auch jetzt noch nichts Wichtiges beizubringen geweſen iſt, überaus breit gehalten, gibt das Buch doch viel Lehrreiches für die Sittengeſchichte und die deutſch-däniſchen Kreiſe, die ſich um Klopſtock ſammelten. Auch in Klopſtocks Empfindungskreis verſetzt uns Otto Rüdigers „Caroline Rudolphi, eine deutſche Dichterin und Erzieherin, Klopſtocks Freundin"; mit Bildnis (Leipzig und Hamburg, Voß; XVI und 263 S.; 3,50 Mk.); weniger als ſelbſtändige Dichterin, denn als Freundin auch Gleims, Voß' und der Heidelberger Romantiker wird hier diejenige geſchildert, die das bis jetzt gepflegte Ideal der äſthetiſch-literariſchen Mädchenerziehung zuerſt in Hamm bei Hamburg, dann in Heidelberg verwirklicht hat. Klopſtock ſelbſt weiteſten Kreiſen wieder nahe zu bringen, iſt das Streben Behrmanns in ſeinem „Klopſtockbüchlein" (unten II, 10), ſowie L. F. Rankes in „Klopſtocks Meſſias, in kurzem Auszug für das deutſche Haus bearbeitet" (Lübeck, Lübcke & Nöhring; 80 S.). Einen Führer des Sturmes und Dranges würdigt E. Sulzer-Gehring in ſeinem „Wilhelm Heinſe" (München; 80 Pfg.). Eine vortreffliche, auf weitere Kreiſe berechnete Darſtellung haben durch Ad. Wilhelm Ernſt auch „Leſſings Leben und Werke" gefunden (unter II, 8). Vor allem aber hat unter den großen Vorbereitern unſerer klaſſiſchen Literatur die hundertſte Wiederkehr von Herders Todestag dieſem die Blicke zu-

Digitized by Google

gewendet. Außer der fünfbändigen Ausgabe seiner Werke vom Berichterstatter (unter III, 3b), der eine Lebensskizze vorangeht, hat ihm R. Bürkner in der Sammlung „Führende Geister" eine besondere, gemeinverständliche Lebensdarstellung gewidmet (unten II, 9); eine kurze Würdigung gibt O. Pfleiderer in seiner Rede „Herder" (Berlin, Reimer; 50 Pf.), und K. Muthesius schildert „Herders Familienleben" (Berlin, Mittler & Sohn; 1,25 Mk.). Rudolf Wielandt erörtert „Herders Theorie von der Religion und von religiösen Vorstellungen" (Berlin, Schwetschke; 3 Mk.), und Friedrich Nippold veröffentlicht in der Zeitschrift für wissenschaftliche Theologie (47. Jahrgang, S. 130—139) eine Betrachtung: „Herder und der Katholizismus", die ein dankbares Verhältnis zwischen dessen Vertretern und ihm zeigt, das das Gegenteil ist zu dem haßerfüllten von heute. Ludwig Keller verbreitete Herders Lebensbild von Comenius in einem Sonderdruck der Comeniusblätter (unter III, 12) und weist in einem Sonderdruck seiner Untersuchung „J. G. Herder und die Kultgesellschaft des Humanismus" (Berlin, Weidmann; 116 S.) nach, daß Herder durchaus aus innerem Antriebe zur Sozietät der Maurer gekommen sei und sie denn auch, anders als die anderen ihr angehörenden Meister unserer klassischen Literatur, überall gefördert habe, wie denn auch seine Schrift über die Tempelherren und die Entstehung der Freimaurergesellschaft seinerzeit sehr bedeutsam gewesen sei. — Einen namentlich für die Einführung der Dramatiker unter unseren Klassikern und ihren Nachfolgern in Wien maßgebenden Mann würdigt Karl Glossys 2. Band der Schriften der Gesellschaft für Theatergeschichte: „Joseph Schreyvogel" (Wien, Konegen).

Für Schiller scheint eine Zeit neuer, positiverer Würdigung heraufzuziehen. Ludwig Fulda widmet ihm, oder vielmehr seiner Bedeutung für die Gegenwart eine Studie: „Schiller und die neue Generation" (Cotta; 75 Pf.), die zwar an die im Jahrgang 1900, S. 244, besprochene Schrift „Schiller und die deutsche Gegenwart" von C. Weitbrecht, kaum heranreicht, aber um des Verfassers willen mit ihrem erneuten Hinweis auf Schillers Vorbild wohl bedeutsam ist. Auch hat uns der Verlag, der die schönen Bücher über Goethes Persönlichkeit, Lebensführung und Lebensanschauung veröffentlicht hat, Mittler & Sohn in Berlin, jetzt ein schönes ähnliches Buch über Schiller beschert in „Schillers Seelenadel" von Fritz Jonas (unten II, 5). Zwei Einzelfragen behandeln G. Kettner, indem er in den Neuen Jahrbüchern für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur (Bd. 11, S. 55 ff.), „Schillers Fragment ‚Das Schiff'" erörtert, und Adalbert v. Hanstein, indem er in Heft 22 der Munckerschen Forschungen zur neueren Literaturgeschichte (Berlin, Duncker; 2 Mk.) die Frage beantwortet: „Wie entstand Schillers Geisterseher?" Danach sind Schillers Vorbilder nicht die übergetretenen Fürsten Karl Alexander von Württemberg, Friedrich II. von Hessen oder Joseph Friedrich von Braunschweig-Lüneburg, sondern Prinz Friedrich Heinrich Eugen von Württemberg (geb. 1758) gewesen, der für den Geisterglauben auftrat gegenüber Elise von der Reckes Enthüllungen über Cagliostro.

Ungemein zahlreich, eindringend und fruchtbar sind wieder die Arbeiten zu Goethes Leben und Werken gewesen. Trotz Bielschowskys viel zu frühem Tode ist doch von seinem Goethe die im wesentlichen von ihm fertig gestellte zweite Hälfte erschienen und uns damit, trotzdem der posthume Band in dem und jenem hinter der Vollendung des ersten zurückbleibt, „das" Buch über Goethe erst voll-

Digitized by Google

ständig geschenkt worden (unter II, 2). Für die Trefflichkeit und Beliebtheit von Heinemanns „Goethe" zeugt die gleichzeitig ausgegebene dritte Auflage (unten II, 3), während der Neudruck von Diezmanns „Goethe und die lustige Zeit in Weimar" (unten II, 4) doch eigentlich nur eine überholte Stufe der Goetheforschung vergegenwärtigt. Gleichzeitig erschien als Band 2, 1. und 2. Abteilung, von P. J. Möbius' „Ausgewählten Werken" (Leipzig, Barth; je 3 Mk.) sein „Goethe". Nach der schon oben, S. 226, gekennzeichneten Betrachtungsweise hätte Goethe immer im Wechsel zweijähriger aufsteigender Perioden dichterischer und zugleich vitaler, namentlich erotischer Erregung und fünfjähriger Depressionen der Trockenheit gelebt und geschaffen. Dabei habe sich der Lebensgipfel immer vorher emporgehoben, damit sei erst allgemein auch eine Liebeserregung verbunden gewesen und hierauf erst immer eine Frauengestalt deren Trägerin geworden. „Den deutlichsten Beweis, daß nicht die schon individualisierte Liebe Ursache der poetischen Tätigkeit war, bietet die Entstehung des Diwan. Unvermutet fängt die Quelle der Lieder an zu fließen, die Erregung und mit ihr das allgemeine Liebesgefühl ist schon vorhanden, ehe Goethe Marianne von Willemer näher tritt; diese wird Objekt der Liebe, weil Goethe in dichterischer Erregung war, nicht umgekehrt." Eine besondere, für uns fast die wichtigste, Äußerung von Goethes Leben, sein Verhältnis zur Arbeit, seine Art, zu arbeiten, behandelt ein neues, liebenswürdiges Buch von Wilhelm Bode unter dem bezeichnenden Titel: „Goethes bester Rat" (Mittler & Sohn; 1 Mk.), das wieder auf Grund möglichst vieler, dem Meister entlockter Selbstbekenntnisse zu dem Hauptschlusse kommt, das Geheimnis der Genialität habe bei Goethe in der wunderbaren Ausbildung der Beobachtungskraft und Liebe zu den Gegenständen gelegen, die bei seinem philosophischen Zusammenfassen der Einzelerscheinungen sich zu einer Frömmigkeit des Betrachtenden steigerte. Zu verwandten Ergebnissen gelangt auch eine besondere Erörterung darüber, was und wie Goethe über Fragen der Philosophie gedacht habe: „Goethe als Denker" von Hermann Siebeck (Stuttgart, Frommann; 244 S.; 2,50 Mk.). Ohne straffe Ordnung und daher nicht ohne Wiederholungen ist auch diese sehr fleißige Schrift doch höchst belehrend. Den Reiz der Goetheschen Aussprüche, mit denen auch sie sich besonders beschäftigt, erklärt sie daraus, daß darin „das Wesen der Sache jederzeit mit einer Art anschaulicher Sonnenklarheit hervorleuchtet", wie sie denn überhaupt das Wesen Goethischen Denkens in einer Verschmelzung von Denken und Anschauen, einem Aufgehen der Elemente der Anschauung im Denken findet. Waldemar v. Wasielewski stellt eine neue Erörterung an über „Goethe und die Deszendenztheorie" (Frankfurt a. M., Literarische Anstalt; 61 S.). — Zu Goethes Werken überzugehen, so hat Hans Gerhard Gräf von seinem unentbehrlichen Werke „Goethe über seine Dichtungen", Versuch einer Sammlung aller Äußerungen des Dichters über seine poetischen Werke (vgl. Jahresbericht von 1901, S. 227) den 2. Teil: „Die dramatischen Dichtungen", mit einem 1. (des Gesamtwerkes 3.) Bande begonnen (Frankfurt a. M., Literarische Anstalt; XIII und 443 S.; 7 Mk.), der folgende Dramen umfaßt: Amine, Aufgeregte, Belsazar, Bürgergeneral, Cäsar, Kantate zum Reformationsjubiläum, Claudine, Clavigo, Concerto dramatico, Danaiden, Egmont, Des Epimenides Erwachen, Erwin und Elmire, Der Falkner und Das Fastnachtsspiel vom Pater Brey. Hermann Krüger-Westend verfolgt auf dem besonderen Gebiete „Goethe und der Orient" (Weimar,

Digitized by Google

Böhlaus Nachf.; 1,20 Mk.) die innige Verbindung zwischen Goethes Leben, Denken und Schaffen selbst in einem so eigenartigen Falle, zugleich lehrreiche Zeugnisse für Goethes Beziehungen zu Orientalisten seiner Zeit beibringend. Von Würdigungen und Erläuterungen von Werken verdienen in erster Reihe die zum Faust Erwähnung: Das Buch von Hermann Baumgart, „Goethes Faust, als einheitliche Dichtung erläutert", ist mit Band 2, „Die Erklärung des zweiten Teiles des Faust" (Königsberg, Koch; 513 S.; 5 Mk.), abgeschlossen, freilich ohne immer vielmehr als Paraphrasen zu geben, wie auch der Abschluß von Kuno Fischers Werke: „Goethes Faust", 3. Bd.; Erklärung des Goetheschen Faust in der Reihenfolge der Szenen; erster Teil (Heidelberg, Winter; 405 S.; 7, geb. 8 Mk.), gegenüber den erneuerten ersten beiden Bänden aus gleichem Grunde einige Enttäuschung bereitet. Eine feinsinnige, kurze Würdigung bieten Robert Petsch' „Vorträge über Goethes Faust" (Würzburg, Ballhorn & Cramers Nachf.; 2 Mk.), und Hans Marbach veröffentlicht eine Parallele „Christus und Faust" (Dresden und Leipzig, Reißner; 105 S.). Einen sehr erfreulichen Anfang mit dem Versuche einer Verbindung literargeschichtlicher mit mehr ästhetischer Betrachtungsweise bedeutet wenigstens für die Gedichte bis 1789 das aus Universitätsübungen hervorgegangene Buch von Berth. Litzmann: „Goethes Lyrik, erläutert nach künstlerischen Gesichtspunkten" (Berlin, Fleischel & Co.; 257 S.; 3,50 Mk.), das auch sonst manche Auffassung und Einzelheiten berichtigt, so die Beziehung von „Jägers Abendlied" auf Lili, während es schon zur Stein in Beziehung steht. Von an dem Verfasser bekanntem Feinsinn ist A. Bieses Abhandlung im Jahresbericht des Neuwieder Gymnasiums: „Goethes epische Kunst und Lebensweisheit in Hermann und Dorothea".

Personen und Stätten, zu denen uns Goethes Lebensgang oder Werke führen, gelten eine Reihe Einzeluntersuchungen. Noch in die Frankfurter Zeit versetzt die im Auftrage des Vereins für Geschichte und Altertumskunde erfolgte Veröffentlichung von H. Grotefend: „Der Königsleutnant Graf Thorane in Frankfurt a. M.", Aktenstücke über die Besetzung der Stadt durch die Franzosen 1759—1762 (Frankfurt a. M., Völcker). Für die Leipziger Jahre und ihren Niederschlag im „Faust" sind höchst lehrreich die Untersuchungen von G. Wustmann: „Der Wirt von Auerbachs Keller, Dr. Heinrich Stromer von Auerbach, 1482 bis 1542" (Leipzig, Seemanns Nachf.; 100 S.; 1 Mk.), und Ernst Kroker: „Doktor Faust und Auerbachs Keller", die Entstehungszeit der beiden alten Bilder in Auerbachs Keller; mit einem Anhang: „Doktor Faust und Luther", mit 3 Tafeln (Leipzig, Dieterich [Th. Weicher]; 51 S.; 1 Mk.). Nach Wustmanns sorgfältigen, sachlichen und zugleich warmherzigen Nachweisen ist der Mann, der bald nach 1530 den Auerbachshof in Leipzig errichtete und schon vorher in den Kellerräumen des Grundstücks einen schnell aufblühenden Weinhandel begann, der 1482 in dem oberpfälzischen Auerbach gebürtige Arzt Heinrich Stromer, der bisher nur flüchtig nach seinen Beziehungen zu Erasmus, Reuchlin, Hutten, Spalatin und Luther bekannt war, eine der anziehendsten Gestalten des deutschen Humanismus; in der medizinischen Fakultät zu Leipzig brachte er es früh zur Rektorwürde und erwarb sich überhaupt solches Vertrauen auch in den höchsten Kreisen, daß ihn eine Zeitlang Erzbischof Albrecht von Brandenburg an seinen Hof zog; nach Leipzig zurückgekehrt, gelangte er als Schwiegersohn eines Ratsherrn auch selber in den Rat. Die erste literarische Fixierung von Faustens Faßritt in

Digitized by Google

Auerbachs Keller nun hat Kroker aufgespürt in der handschriftlichen Leipziger Chronik von einem aus Bozen eingewanderten Schuster Höhle; die Bilder davon aber setzt er aus trachtengeschichtlichen Gründen ins Jahr 1625 und sieht darin Säkularbilder, insofern nach Widmanns Faustbuch des Gauklers Auftreten in Leipzig ins Jahr 1525 fallen müßte. Eine zum Schluß abgedruckte handschriftliche Stelle aus den Lutherschen Tischreden spricht gegen ein persönliches Zusammentreffen Doktor Fausts und Luthers. — Zu einer Bekannten Goethes von seinen Schweizreisen führt das Charakterbild Schultheß-Rechbergs: „Frau Barbara-Schultheß zum Schönenhof, die Freundin Lavaters und Goethes" (Zürich, Fäsi & Beer; 2,50 Mk.). Vier anmutig plaudernde Aufsätze über Erinnerungen an Goethe von seiner italienischen Reise vereinigt das Heft von Benedetto Croce, Volgango Goethe a Napoli, Anedotti e Ritratti (Neapel, L. Pierro; 55 S.), und außer dem dritten bringen sie aus örtlicher Überlieferung oder Ungedrucktem auch Neues: die Locanda del Signor Moriconi ist nach Nr. 1 gleich dem jetzigen Eingang zur Galerie Umberto I. von der Via Municipio; der zweite, La Principessina, weist für das „wunderliche Prinzeßchen" (12. März 1787) das Urbild nach in Gaetano Filangieris an den Fürsten Fiesoli Ravaschieri di Satriano verheirateter Schwester, und der vierte behandelt La duchessa Giovane (2. Juni 1787). In Sauers Deutschen Literaturdenkmälern des 18. und 19. Jahrhunderts, Nr. 125, veröffentlicht Ludwig Grimm „Antixenien", 1. Heft, Tragelien zur Verdauung der Xenien (1797) von Friedrich Gottlieb Christian Fulda, die auf die Erbitterung der Getroffenen helles Licht werfen. Bernhard Seuffert zeigt in einer Studie „Teplitz in Goethes Novelle" (Weimar, Böhlaus Nachf.; 80 Pf.), daß nicht Dornburg deren Schauplatz ist, sondern Burgruine und Stadtschloß dieses böhmischen Badeortes. Einen Einblick endlich, wie weit der von Goethe am Weimarer Hofe gewonnene Ruhm reichte, eröffnet die Schrift von P. von Bojanowski: „Herzog Karl August und der Pariser Buchhändler Pougens", ein Beitrag zur Geschichte der internationalen Bestrebungen Weimars (Weimar, Böhlau; 1,20 Mk.); Pougens wünscht danach eine Filiale in Weimar zu errichten in Verbindung mit einem Lektorat in Jena und hat Wielands Wahl für das Institut gefördert, für die Goethes dagegen sich vergebens bemüht.

Von den Romantikern hat in Franz Servaes' „Heinrich von Kleist" (Leipzig, E. A. Seemann, Ges. für graph. Industrie; 4 Mk.) dieser Dramatiker der Schule eine Biographie gefunden, die, auf die Erkenntnis des Menschen als Träger des Dichters gerichtet, die Geschichte seiner Seele gibt und erkennen läßt, was Kleist für ein moderner Mensch war. Diesem Verdienste tut es kaum Abtrag, daß allerneueste Einzeluntersuchungen wegen des langsamen Druckes nicht berücksichtigt werden konnten, so die Einsicht in die Beziehungen der Amphitritegestalt zu Wilhelmine und ihre Erklärung aus einer erneuten Berührung mit der an einen andern verheirateten Braut von früher, oder die Widerlegung der Ansicht, die Bilderfülle in Kleists letzten Briefen an Henriette Vogel entspringe krankhaften Wahnvorstellungen, während sie des poetisch erregten Dichters Suchen nach immer neuen Namen für die Todesbraut verrät. Daß überhaupt die Ansicht von Kleists in Wahnsinn endender psychopathischer Minderwertigkeit immer mehr erschüttert wird, dazu muß auch die Schrift von S. Rehner beitragen: „Das Kleist-Problem, auf Grund neuer Forschungen zur Charakteristik und Biographie Heinrich v. Kleists" (Berlin, Reimer; 182 S.; 3 Mk.). Auch Otto Klinkes Studie

Digitized by Google

„E. T. A. Hoffmanns Leben und Werke", vom Standpunkte eines Irrenarztes (Leipzig, Sattler; 239 S.; 2,25 Mk.) ist durchaus lesenswert, zumal sie trotz der Schilderung der Alkohollähmung und Leberverhärtung Hoffmanns doch gegen dessen Erklärung zum Alkoholiker Verwahrung einlegt und mit der Einsicht in den Menschen und sein Leiden gleiche Kenntnis seiner Werke verbindet. P. Koldewey widmet „Wackenroder und seinem Einfluß auf Tieck" eine eindringende Untersuchung (Leipzig, Dieterich [Th. Weichert]; 5 Mk.), und in Schicks und Waldbergs Literarisch-historischen Forschungen, Heft 22, zeigt Wilhelm Mießner durch eine Untersuchung über „L. Tiecks Lyrik", wie sehr die Hervorhebung der formalen Seite bei Tieck den Inhalt beeinträchtigt. Zwei treffliche Untersuchungen über die Romantik verdanken wir ferner Hermann Anders Krüger, dessen Schrift „Der junge Eichendorff" (unter II, 6) wertvolle Beiträge zu dessen Entwicklungsgeschichte bietet, während seine „Pseudoromantik, Friedrich Kind und der Dresdener Liederkreis" (unten II, 7) von den auch neben den Führern dieser Schule herlaufenden Kleingeistern und Intriganten ein örtlich scharf umrissenes Bild zeichnet. Hermann Gschwinds Studie „Die ethischen Neuerungen der Frühromantiker" in Walzels Untersuchungen zur neueren Sprach- und Literaturgeschichte, Nr. 2 (Bern), verspricht zwar im Titel mehr als sie gibt, indem sie eigentlich nur das beim Sturm und Drang beobachtete Verhältnis der Geschlechter feststellt, auch die Kenntnis der gleichzeitigen Philosophie vermissen läßt, aber anderseits gibt sie Vorzügliches für Wilhelm Heinse und Friedrich Schlegel. Von einem Spätromantiker eine Würdigung für weiteste Kreise gibt Böttichers „Chamisso" (unter II, 11), und Hermann Tardel bietet in der Abhandlung zum Jahresbericht der Bremer Oberrealschule „Studien zur Lyrik Chamissos".

Von den beiden großen Österreichern Grillparzer und Lenau behandelt eine Studie im Verlag von Barsdorf, Berlin (64 S.), „Franz Grillparzer und sein Liebesleben", mit zahlreichen Porträts, die ihn „beinahe für zweigeschlechtige Liebe in Anspruch nimmt", und eine amerikanische Arbeit von O. E. Lessing im Bull. of the University of Wisconsin, Philol.-Lit. Section, Vol. 2 (Nr. 2, S. 77—204), wägt abschließend „Schillers Einfluß auf Grillparzer" ab, indem sie trotz fesselnder Zeugnisse für Grillparzers starke Abneigung gegen Schiller doch zahlreiche Fälle großer Abhängigkeit von diesem feststellt. Dagegen ist Th. Geskys Literarisch-historische Abhandlung, dem Andenken Lenaus zu seinem 100. Geburtstage gewidmet: „Lenau als Naturdichter", ein dilettantisches Durcheinander. Große Förderung hat die Forschung über Platen erneut erfahren in Sauers Deutschen Literaturdenkmälern, Nr. 124: „August Graf v. Platens dramatischer Nachlaß, aus den Handschriften der Münchener Hof- und Staatsbibliothek herausgegeben von Erich Petzet" (Berlin, Behr; XCVII und 193 S.; 6 Mk.). Daneben stellt die erst durch die vorausgegangene Veröffentlichung der Tagebücher ermöglichte Arbeit von Rud. Unger, „Platen in seinem Verhältnis zu Goethe, ein Beitrag zur Entwicklungsgeschichte des Dichters" (Munckers Forschungen zur neueren Literaturgeschichte, Nr. 23; Berlin, Duncker), bis jetzt die eindringendste und beste Platenstudie dar; besonders lehrreich ist die Darstellung der Einwirkung von Wagner und Schelling auf das Verhältnis und der Diwan-Sonette auf Platens Gedichte. — Otto Nietens „Christian Dietrich Grabbe", eine Einführung (Berlin, Behr) ist eine wirkliche Würdigung des krausen Dramatikers, die zu der eine bloße Biographie bietenden Grisebachschen Ausgabe seiner Werke eine will-

Digitized by Google

kommene Ergänzung bildet. In Band 14 von Velhagen & Klasings Frauenleben: „Annette v. Droste-Hülshoff" (193 S.) charakterisiert diese K. Busse trefflich in ihrem Zusammenhang mit Westfalens Landschaft und Leuten. Rudolf Hunziker in seinem Buche „Jeremias Gotthelf und J. J. Reithard in ihren gegenseitigen Beziehungen", mit 13 ungedruckten Briefen und 3 Bildern (Zürich, Schultheß; 3,60 Mk.) ist nicht nur für eine gerechtere Würdigung Gotthelfs als Mensch wertvoll, sondern auch für die Beziehungen des deutsch-schweizerischen Geisteslebens in den Jahrzehnten 1830—50 lehrreich, und außerdem ruft es die Erinnerung an einen ganz vergessenen Helfer des großen Volksfreundes wieder wach. Paul Holzhausen liefert in seinem „Heinrich Heine und Napoleon I.", mit illustr. Beilagen (Frankfurt a. M., Diesterweg; 292 S.; 5, geb. 6 Mk.), eine schöne Darstellung von dem Verhältnisse des launischen Empfindungsmenschen zu dem gewaltigen Tatmenschen, worin man infolge der gleichen Beherrschung des Lebens und Schaffens des Dichters wie der Zeitgeschichte ebenso belehrend als genußreich auch über viele im Hintergrunde gelegene, zugleich literarische und geschichtliche Vorgänge nachliest. Ein treffliches Hilfsmittel für jetzt, d. h. ehe die Wissenschaft diese Zeit ins einzelne durcharbeiten kann, ist auch H. Petzets „Blütezeit der deutschen politischen Lyrik 1840—50 (München, Lehmann; 4 Lieferungen; 9 Mk.); zugleich eine Art Anthologie darstellend, läßt sie die ganze Bewegung bequem und, da auch Vergessenes und Abgelegenes beigebracht ist, ziemlich vollständig überblicken. Einen ganz anderen Menschen, eine Innennatur geradezu mimosenhafter Art, würdigt K. Fischer in seinem Buche: „Eduard Mörikes künstlerisches Schaffen und dichterisches Können" (Berlin, Elsner; 3 Mk.). Albert Fries weist in „Vergleichenden Studien zu Hebbels Fragmenten, nebst Miszellaneen zu seinen Werken und Tagebüchern" (Berlin, E. Ebering; 2,40 Mk.), mit großer Belesenheit und Spürkraft zahlreiche Beziehungen zu Schiller, Shakespeare, Goethe, Lessing, Kleist und Klopstock und manchen Romantikern nach. L. Friedrich Müller bietet einen über die Reutergemeinde hinaus verdienstlichen Beitrag zur Volkskunde Mecklenburgs in seiner Zusammenstellung: „Der Mecklenburger Volksmund in Fritz Reuters Schriften", Sammlung und Erklärung volkstümlicher Wendungen und sprichwörtlicher Redensarten im Mecklenburger Platt (Leipzig, Hesse; 132 S.; 1,80 Mk.). M. Nußberger veröffentlicht eine Studie „Der Landvogt von Greifensee und seine Quellen", eine Studie zu Gottfried Kellers dichterischem Schaffen (Frauenfeld, Huber; 3 Mk.). Ein anschauliches Bild des Lebensganges eines österreichischen Volksschriftstellers, der trotz Hebel, Rank, Auerbach und Auerbacher, Stifter, Schaumberger, Hansjakob und Rosegger in alle Volksbüchereien gehörte, entwirft das Schriftchen K. Landsteiners: „Josef Wiehne" (Wien, H. Kirsch; 39 S.; 30 Pf.). In dem trefflichen Reihenwerke „Weltgeschichte in Charakterbildern", Abt. 5, würdigt O. Kienzl „Richard Wagner". Von den älteren Dramatikern bis zu den jüngeren und jüngsten führt der 2. Band von Sigismund Friedmanns trefflichem gemeinverständlichem Werke: „Das deutsche Drama des 19. Jahrhunderts in seinen Hauptvertretern" (Leipzig, Seemann Nachf.; 4 Mk.), der Halm, Raimund, Laube, Brachvogel, Gottschall, Bauernfeld, Benedix, Freytag, Anzengruber, Wilbrandt, Fitger, Wildenbruch, Sudermann und Hauptmann umfaßt und wieder ganz zweckmäßig bei ganz geringen biographischen Angaben das Hauptgewicht auf treffliche Analyse legt. Eine Reihe von Würdigungen hat endlich der philosophische Lehrmeister der Allerjüngsten gefunden durch



Digitized by Google

Oskar Ewald in „Nietzsches Lehre und ihre Grundbegriffe“ (Berlin, E. Hofmann & Co.; 141 S.), durch Raoul Richter in: „Friedrich Nietzsche, sein Leben und sein Werk“ (Leipzig, Dürr; 4 Mk.) und durch Jakob Hollitscher in: „Friedrich Nietzsche“, mit Titelbild (Leipzig und Wien, Braumüller; 5 Mk.). — Einen heutigen Dichter gesunder, antinietzschescher Gesinnung, „Otto Ernst“, würdigt Johannes Schumann (unten II, 12).

Die wertvollste Quelle und eine unentbehrliche Ergänzung aller biographischen Darstellungen sind Briefe, Tagebücher und andere Erinnerungswerke. Auch davon hat das Berichtsjahr wieder eine stattliche Anzahl gebracht.

Eine wichtige Veröffentlichung in den Schriften der Königlich Sächsischen Kommission für Geschichte sind „Luthers Tischreden in der Mathesischen Sammlung“, aus der Handschrift der Leipziger Stadtbibliothek herausgegeben von E. Kroker (Leipzig, Teubner; 471 S.); denn hier liegen diese wichtigen Zeugnisse zu Luthers Lebensführung in sorgfältiger Wiedergabe der besten und vollständigsten Handschrift vor, nur dann um Worte und Redensarten gekürzt, wenn sich nach der Aufzeichnung Luther einer gar zu argen Obszönität bedient hat. Von Georg Christoph Lichtenberg treten jetzt neben die Briefe auch seine „Aphorismen“, nach den Handschriften herausgegeben von Alb. Leitzmann, 1. Heft, 1764—71 (Berlin, Behr; 276 S.; 6 Mk.). In den zwei trefflichen Sammlungen der Goethe-Briefe, der reicher ausgestatteten von Stein und der schlichteren von von der Hellen, sind inzwischen weitere Bände erschienen, von jener 4 und 5, die Jahre 1792—1807 umfassend, von dieser der dritte (s. unten III, 5). Für Goethes Leben wie die Geistesgeschichte Böhmens gleich wertvoll ist der von Aug. Sauer besorgte 13. Band der Bibliothek deutscher Schriftsteller aus Böhmen: „Ausgewählte Werke des Grafen Kaspar von Sternberg“, Bd. 1: Briefwechsel zwischen J. W. von Goethe und Kaspar Graf von Sternberg (1830—32); denn nicht nur ist diese Ausgabe des Briefwechsels vollständiger und genauer als die Ausgabe Bratanek's vom Jahre 1866, sondern es sind von Sauers bewährter Hand auch treffliche Erläuterungen beigegeben. Eine liebenswürdige Spende aus dem Goethehaus sind die „Briefe von Frau Rath an ihre lieben Enkeleins“, herausgegeben von Baronin von Brockdorff (eine Urenkelin) (Annettenhöhe, im Selbstverlag; 2 Mk.; zu beziehen durch Boyen & Maasch, Hamburg). Auch von Goethes Gesprächen mit Eckermann sind zwei Ausgaben erschienen, eine Auswahl für den Schulgebrauch (unten III, 20) und eine auch für den Forscher wertvolle: „Joh. Peter Eckermann, Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens“, mit einer Einleitung, erläuternden Anmerkungen und Register herausgegeben von Ludwig Geiger; 3 Teile in 1 Bande; mit Bildnis (Leipzig, Hesse; XXXV und 675 S.; 1,75 Mk.); hier sind nämlich zum ersten Male die Tagebücher zur — Eckermann bewährenden — Nachprüfung herangezogen worden und Verweise darauf vermerkt. Der hehre Genius des Goethehauses schwebt auch über dem „Briefwechsel zwischen August Kestner und seiner Schwester Charlotte“, herausgegeben von Dr. med. Kestner (Straßburg, Trübner); der Herausgeber ist ein über 80 Jahre alter Enkel Lottes; der Herausgeber aber der als Beschützer von Künstlern bekannte „römische Kestner“, Lottes 1777 geborener Sohn und der Bruder des Begründers der Thanner Fabriken und der chemischen Großindustrie des Elsaß überhaupt, derselbe, der schon 1852 die nach seinem Tode 1853 von anderer

Digitized by Google

Hand verwirklichte Herausgabe des Original-Briefwechsels zwischen Goethe und Lotte begann und der mit seiner Schwester das Ideal eines Geschwisterpaares bildet. — Der Band „Elisa von der Recke", II. Tagebücher und Briefe aus den Wanderjahren; herausgegeben von P. Rachel (443 S.; 8, geb. 10 Mk.), enthält wieder viel Anziehendes, anderseits ist er aber noch weitschichtiger als der erste. Wichtig für ihre Zeit in Wien und namentlich für Grillparzers Verhältnis zur Bühne sind „Jos. Schreyvogels Tagebücher aus den Jahren 1810 bis 1823", herausgegeben von K. Glossy (Wien, Konegen). Grillparzers eigene Aufzeichnungen liegen jetzt, vervollständigt und bequemer als in der Verstreuung im Grillparzer-Jahrbuch, in der Sammlung „Briefe und Tagebücher Grillparzers", besorgt von K. Glossy und Aug. Sauer, 2 Bände (Cottasche Bibliothek der Weltliteratur; je 1 Mk.), mit mancher auch politisch wichtigen Äußerung des Dichters aus den Jahren 1847 und 1866; im zweiten Bande folgen nach einer kurzen Vorrede hinter den Briefen gehaltvolle Anmerkungen, die den Eindruck eines Quellenwerkes von der Sammlung vervollständigen. Das Wenige, das von Griechen-Müllers Aufzeichnungen in Dessau dem Brande nicht zum Opfer fiel, erhalten wir in amerikanischer Bearbeitung: Diary and letters of Wilh. Müller, with explanatory notes and a biographical index, edited by Phil. Schuyler Allen in James Tast Hatfields, Chicago (201 S.); es sind schöne Zeugnisse für Müllers echt deutsche Mannesnatur, wie für seine schwärmerische Begeisterung für E. T. A. Hoffmann und Luise Hensel und für seine Beziehungen zu Fouqué, Tieck, K. Förster und Meusebach. Die Frau Theodor Mundts ist es, der die „Erinnerungsblätter aus dem Leben Luise Mühlbachs", gesammelt und herausgegeben von ihrer Tochter Thea Ebersberger, gelten (Leipzig, Schmidt & Günther; 367 S.; 5, geb. 6,50 Mk.). Von der großen kritischen Hebbel-Ausgabe R. M. Werners erscheint jetzt eine 2. Abteilung: „Friedrich Hebbels Tagebücher", von deren im ganzen 4 Bänden schon 3, die Jahre 1835—1854 umfassend, erschienen sind (Berlin, Behr; je 2,50 Mk.). Ganz Wertvolles bergen auch die „Gedanken Otto Ludwigs", aus seinem Nachlaß ausgewählt und herausgegeben von Cordelia Ludwig (Leipzig, Diederichs; 2,50 Mk.). Eine Sammlung „Eduard Mörikes Briefe", ausgewählt und herausgegeben von K. Fischer und Rud. Krauß, ist mit einem 1. Bande begonnen worden (Berlin, O. Elsner; 3,40 Mk.) und bedeutet eine prächtige Ergänzung zu den beiden Biographien, die die Vorjahre gebracht haben, und das merkwürdige Verhältnis des Dichters zwischen seiner Braut und Schwester beleuchtet aus persönlicher Erinnerung durch „Gedichte und Briefe Mörikes an seine Braut" Marie Bauer in Beilagen der Allgemeinen Zeitung, 1903, Nr. 121 f.; 129 f.; 134 f. Für die beiden großen Schweizer Keller und Meyer erhalten wir für den ersteren den „Briefwechsel zwischen Theodor Storm und Gottfried Keller", der viel über Kellers literarische Pläne enthält, im Oktoberheft der Deutschen Rundschau von 1903, und Alfred Schaar ergänzt die schon vor Baechthold veröffentlichten 18 Briefe Kellers an Kuh durch „Emil Kuhs Briefe an Gottfried Keller" (1871—1876), die gleich gehaltvolle Antworten bedeuten, im Züricher Taschenbuch auf das Jahr 1904 (Zürich, Fäsi & Beer). Etwas besonders Köstliches aber ist: „C. F. Meyer, in der Erinnerung seiner Schwester Betsy Meyer" (Berlin, Paetel; 246 S.; 4 Mk.); denn hier vereinigt sich mit Aufschlüssen allerinnigsten, allertiefsten und allerzartesten Inhaltes über den Dichter selbst die Freude an einer geistesverwandten und ebenbürtigen Frauenseele und deren



Digitized by Google

edlem Stil und kraftvoller Bildersprache. Von Rudolf Haym sind den im Vorjahre ausgegebenen schönen „Erinnerungen aus seinem Nachlaß" jetzt „Gesammelte Aufsätze", herausgegeben von Wilhelm Schrader, gefolgt (Berlin, Weidmann; 628 S.; 12 Mk.); zehn Aufsätze über Hutten, Schiller, Arndt, Varnhagen, Schopenhauer, Diltheys Schleiermacher, Karoline Schlegel, Eduard v. Hartmann, Novalis und Baumgarten enthaltend, wecken sie das Verlangen nach einem zweiten Bande, wenn wirklich das Wertvolle alles beisammen und ein vollständiges Bild von Hayms Wirken gegeben werden soll. Dagegen hätten Otto Weddigens „Erinnerungen aus meinem Leben" (Gotha, Schmidt; 135 S.; 2 Mk.) ruhig vorenthalten bleiben können, da sie nur Äußerliches und Unbedeutendes und dies langweilig und nachlässig bieten. —

Zwei verwandte Veröffentlichungen stellen noch dar die Untersuchung von Ernst Cosentius über: „Die Berliner Zeitungen bis zur Regierung Friedrichs des Großen (Berlin, Haude & Spener; 127 S.; vgl. auch vorigen Jahresbericht, S. 217), und die aus mehreren Einzelschriften zusammengesetzte Jubiläumsschrift „Zur Geschichte der Kaiserlichen Wiener Zeitung, 8. August 1703 bis 1903", die einen sehr lehrreichen Beitrag darstellt nicht nur zur Geschichte des österreichischen, sondern des Zeitungswesens überhaupt.

Von den Ausgaben, gelehrten wie gemeinverständlichen, die im Berichtsjahre ausgegeben worden sind, seien die folgenden verzeichnet: „Friedr. Ludwig Stamms Ulfilas oder die uns erhaltenen Denkmäler der gotischen Sprache", neu herausgegeben von Moritz Heyne und Ferd. Wrede (Paderborn, Schöningh; 5 Mk.). — „Beowulf", mit ausführlichem Glossar, herausgegeben von Moritz Heyne, 7. Auflage, besorgt von Ad. Socin (ebenda; 5 Mk.). — „Wolfram v. Eschenbachs Parzival und Titurel", herausgegeben und erklärt von E. Martin; 2. Teil (Halle, Waisenhaus; 12 Mk.); derselbe, herausgegeben von Alb. Leitzmann, 1. Heft: „Parzival", Buch I—VI (Halle, Niemeyer; 263 S.; 2,10 Mk.); derselbe, „Parzival", neu bearbeitet von Wilh. Hertz, 3. Auflage (Cotta; 6,50 Mk.), eine geschmackvolle Verneuhochdeutschung. — „Meister Eckharts Mystische Schriften", in unsere Sprache übertragen von Gr. Landauer (unten III, 2); derselbe, „Schriften und Predigten", aus dem Mittelhochdeutschen übersetzt und eingeleitet von H. Büttner (unten III, 1). — Ludwig Unger, „Das Kinderbuch des Bartholomäus Metlinger, 1457—1471" (Leipzig und Wien, Deutike; 2 Mk.). — In den Publikationen des Literarischen Vereins in Stuttgart, Nr. 227: „Merlin und Seifried de Ardemont" von Albrecht von Scharfenberg, herausgegeben von Friedr. Panzer; Nr. 228: „Briefe der Elisabeth Stuart, Königin von Böhmen, an ihren Sohn, den Kurfürsten C. Ludwig von der Pfalz, 1650—62", herausgegeben von Anna Wendland; Nr. 229/30: „Georg Wickrams Werke", herausgegeben von Joh. Bolte; Bd. 3: „Rollwagenbüchlein, sieben Hauptlaster"; Bd. 4: „Losbuch, Dialog von der Trunkenheit". — „Abraham a Sancta Claras Werke", in Auslese, herausgegeben von Hans Strigl; 1. Bd. mit Bildnis (Wien, Kirch; 3 Mk.). — „Wielands Ausgewählte Werke", in 4 Bänden, herausgegeben von Wilhelm Bölsche (Leipzig, Hesse; 1,75 Mk.). — „Herders Werke", herausgegeben von Theodor Matthias (Leipzig und Wien, Bibliograph. Institut (s. unten III, 3b). — Goethe, „Das Tagebuch", „Vier unterdrückte römische Elegien", „Nicolai auf Werthers Grabe", wortgetreue Nachdrucke; herausgegeben von Max Mendheim (Leipzig, Weigel; 1,50 Mk.). Von Heinemanns Goethe-Ausgabe beim Bibliographischen

Digitized by Google

Institut sind von der ersten, die fertigen Hauptwerke enthaltenden Hälfte Bd. 1—15), wieder 6 Bände ausgegeben worden (unten III, 3a), so daß nur noch Bd. 11 fehlt. Ebenso ist von Goethes sämtlichen Werken, Jubiläumsausgabe in 40 Bänden, herausgegeben von E. von der Hellen, schon fast ein Drittel erschienen: Bd. I: Gedichte; VI: Reineke Fuchs, Hermann und Dorothea, Achilleis; VIII: Singspiele; XII: Iphigenie, Tasso, Natürliche Tochter; XIII: Faust I.; XXII—XXIV: Dichtung und Wahrheit, I.—III.; XXVIII: Kampagne in Frankreich, Belagerung von Mainz; XXX: Annalen; XXXI: Benvenuto Cellini; XXXIII: Schriften zur Kunst (Cotta; jeder Band 1,20 Mk.). Eine Schiller-Ausgabe nach den gleichen Grundsätzen, die Werke kritisch genau mit Einführungen dazu über den Stand der Forschung, ohne deren gelehrte Formen und Ausdrucksmittel, zu bieten, beginnt derselbe Verlag angesichts der bevorstehenden 100. Wiederkehr von des Dichters Todestag: „Schillers Sämtliche Werke", Säkularausgabe in 16 Bänden; in Verbindung mit Richard Fester, Gustav Kettner u. a. herausgegeben von Ed. von der Hellen, mit Bd. 1, der ersten Hälfte der Gedichte; diese sind aber nicht in der von Körner herrührenden, dem Eindrucke von Schillers Lyrik abträglichen wesentlich historischen Anordnung gegeben, sondern nach Maßgabe der ästhetisch befriedigenderen feinsinnigen Anordnung, wie sie Schiller selbst noch 1804 für eine geplante Gesamtausgabe getroffen hatte. — Von den Romantikern liegt von Brentanos bedeutsamem, als Gegenstück zu Dantes Werk gedachtem katholisch-romantischem Epos die erste zugleich literargeschichtlich-kritische Ausgabe vor in: Clemens Brentano, „Romanzen vom Rosenkranz", herausgegeben von Max Morris (Berlin, Skopnik; LXXIX und 402 S.; 5 Mk.), die diesem Werk bei aller Einsicht in die religiös-sinnliche Schwüle und trotz der fragmentarischen Gestalt doch eine gerechtere Würdigung rein als dichterische Leistung sichern dürfte. Eine Liebhaberausgabe Brentanoscher und Tieckscher Dichtungen ist begonnen mit: Brentano und Tieck, „Romantische Märchen", 1. Reihe; in Auswahl und mit Einleitung von Bruno Wille (Leipzig, Diederichs; 343 S.; 4,50 Mk.; s. unten III, 6). Novalis' Ausgewählte Werke in 3 Bänden, herausgegeben und eingeleitet von Wilh. Bölsche, erscheinen in Hesses billigen (2 Mk.) Neuen Leipziger Klassikerausgaben. Ebenda gibt Ed. Castle Ferdinand Raimunds Sämtliche Werke in 3 Teilen heraus (1,60 Mk.). Von Grillparzer ist Kohms im vorigen Bericht, S. 219 gekennzeichneter Schrift über „Die Ahnfrau" die Einzelausgabe gefolgt: Franz Grillparzer, „Die Ahnfrau, nach dem Originalmanuskript herausgegeben" von Josef Kohm (127 S.), und neben Grillparzers „Sämtliche Werke", vollständig in 16 Bänden, herausgegeben von Moritz Necker (Leipzig, Hesse; 4 Mk.) stellt eben in bekannter, vornehmer Ausstattung das Bibliographische Institut „Grillparzers Werke", herausgegeben von Rud. Franz, Ausgabe in 5 Bänden, von denen der erste (2 Mk.) erschienen ist. Ein Ehrendenkmal, kein Buchhändlerunternehmen bedeuten dagegen „Wilhelm von Humboldts gesammelte Schriften", herausgegeben von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften (Berlin, Behrs Verlag), wovon Band 1, „Jugendarbeiten" (1785—95), herausgegeben von Alb. Leitzmann (8 Mk.), und Band 10: „Politische Denkwürdigkeiten", Abt. 1, herausgegeben von B. Gebhard (6 Mk.), fertiggestellt sind und beweisen, daß die nur durch kaiserliche Munifizenz ermöglichte Sammlung bedeutsam über die unvollständige Ausgabe von 1841—52 hinausgehen wird. — Im Cottaschen Verlage beginnen „Hebbels Ausgewählte Werke", herausgegeben und mit Ein-

Digitized by Google

leitung versehen von Rich. Specht, in der Weltliteratur mit Band 1 zu erscheinen, und P. Heyses Romane, wohlfeile Ausgabe, werden mit Lieferung 16—42 fortgesetzt (unter III, 8). In Hesses Neuen Leipziger Klassikerausgaben erschienen noch Hermann Kurz' „Sämtliche Werke" in 12 Bänden, herausgegeben von H. Fischer (6 Mk.), und bei Salomon Hirzel fand die Nachlaßsammlung „Vermischte Aufsätze von Gustav Freytag aus den Jahren 1848—94", herausgegeben von Ernst Elster, mit Band 2 einen würdigen Abschluß. — Von Nietzsches Werken bringt Abt. 2, Bd. 13, auf 383 S.: „Nachgelassene Werke, Unveröffentlichtes aus der Umwertungszeit (1882/83)", und von Maeterlincks Gesammelten Werken geht eine deutsche autorisierte Ausgabe von Friedrich von Oppeln-Bronikowski, in 11 Bänden: Bd. 1—7 Dramen, Bd. 8—11 Philosophische Werke, ihrem Abschluß entgegen (Leipzig, Diederichs; zusammen 35,50 Mk.).

Von Dichtungen, aus dem Volksmunde gesammelt, sind größere und kleinere Sträuße gewunden worden. Voran stehen billig die „Volkslieder aus der badischen Pfalz", gesammelt und mit Unterstützung des Großherzoglich Badischen Ministeriums der Justiz, des Kultus und Unterrichts herausgegeben von Elizabeth Marriage (Halle, Niemeyer; 404 S.; 8 Mk.); unmittelbar aus dem Volksmunde gesammelt und mit Nachweisen über die Verbreitung der Lieder versehen, ist die Sammlung gleich wichtig für den Freund des Volksliedes, wie für den Forscher. Auch Ad. Höhrs „Siebenbürgisch-sächsische Kinderreime und -Spiele" (Bischof Teutsch-Gymnasium in Segesvar; 141 S.) sind zugleich wissenschaftlich lehrreich, weil die Mundart festgehalten und auch Scherzspiele, darunter die P-Sprache, vermerkt sind. Mehr für Liebhaber bestimmt, aber geschmackvoll und kundig, zum Teil aus entlegenen Quellen zusammengestellt und schön ausgestattet ist die Sammlung von Arthur Kopp: „Ein Sträußchen Liebesblüten, im Garten der deutschen Dichtung gepflückt" (Leipzig, Georg Wigand; 83 S.). Ein nützliches Unternehmen ist in Angriff genommen in Nr. 3 von Walzels Untersuchungen zur neueren Sprach- und Literaturgeschichte: S. Singer, „Schweizer Märchen", Anfang eines Kommentars zur veröffentlichten Schweizer Märchenliteratur (Bern, Franke; 77 S.; 1,20 Mk.), der die ersten 8 Märchen in Sutmeisters „Kinder- und Hausmärchen aus der Schweiz" enthält und nur das eine Bedenken erregt, bei solch zufälliger Folge würden Wiederholungen unvermeidlich fallen. Ein hervorragendes Muster volkskundlicher Darstellung in jeder Hinsicht bildet dagegen das Werk: „Schlesiens volkstümliche Überlieferung", Sammlungen und Studien der Schlesischen Gesellschaft für Volkskunde, herausgegeben von Friedrich Vogt, zumal der 1. Band vom Herausgeber selbst: „Die schlesischen Weihnachtsspiele", mit Buchschmuck von M. Wislicenus und 4 Gruppenbildern der Bazdorfer Weihnachtsspiele (Leipzig, Teubner; XVI und 500 S.; 5,20 Mk.). In Band 2, Abt. 1, behandelt, mehr zu anmutigen Bildern gruppiert, P. Drechsler „Sitte, Brauch und Volksglaube in Schlesien" (ebenda; XIV und 340 S.; 5,20 Mk.), während die zweite Abteilung dem häuslichen Leben vorbehalten ist. Einzelfragen der Volkskunde haben zwei Untersuchungen zum Vorwurfe: Otto Ebermann gibt unter dem Titel „Blut- und Wundsegen, in ihrer Entwicklung dargestellt" (Berlin, Mayer & Neuler; 147 S.; 4,80 Mk.), eine fleißige und besonnene Zusammenstellung einer stattlichen Reihe von Segensformeln, und L. Darapsky geht in der Studie „Altes und Neues von der Wünschelrute" (Leipzig, Leineweber; 70 S.; 1,50 Mk.) auf Grund

reichhaltigster Sammlungen diesem Aberglauben mit um so größerem Rechte zu Leibe, als in dieser Weise in Seestädten noch immer, sogar halbamtlich, Wasseradern gesucht werden.

Zu den Arbeiten über die germanische und deutsche Götter- und Heldensage leitet Friedrich Panzers „Deutsche Heldensage im Breisgau" über (Neujahrblätter der Badischen historischen Kommission, neue Folge, Nr. 7; 1,20 Mk.). Für die Edda liegen zugleich auf Grund und als Abschluß der gesamten bisherigen Forschung drei Werke vor: „Saemundar Edda", mit einem Anhang herausgegeben und erklärt von F. Detter und R. Heinzel; Bd. 1: Text; Bd. 2: Anmerkungen; mit Unterstützung der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften in Wien (Leipzig, Wigand; XV und 213 S.; VIII und 679 S.; 30 Mk.). Neben diesem Werke, das alle Fortschritte der Textkritik mit dem gleichen Bienenfleiße verwertet hat, mit dem alle Arbeiten über die Edda vermerkt und ausgegangen sind, treten als handlicher, aber ebenfalls kritisch gegründeter Text „Die Lieder der Edda", herausgegeben von B. Sijmons und H. Gering (Germanische Handbibliothek, begründet von J. Zacher, Bd. 2), Halle, Waisenhaus. Von dem zweiten Herausgeber, H. Gering, erscheint ebenda ein alle wissenschaftliche Arbeit an der Edda verarbeitendes „Vollständiges Wörterbuch zu den Liedern der Edda" (24 Mk.). Eine wertvolle Bereicherung der altnordischen Philologie und durch ein beigegebenes Glossar zugleich zur Einführung in diese Lektüre geeignet sind die „Eddica minora", Dichtungen eddischer Art aus Firnaldarsögur und anderen Prosawerken; zusammengestellt und eingeleitet von Andreas Heusler und Wilhelm Ranisch (Dortmund, Ruhfuß; 5 Mk.). Ein für sagengeschichtliche Forschungen wichtiges Hilfsmittel hat auch Paul Hermann begonnen mit seinen „Erläuterungen zu den ersten neun Büchern der dänischen Geschichte des Saxo Grammaticus; 1. Teil: Übersetzung (Leipzig, Engelmann; 508 S.; 7 Mk.). Auch die „Nordische Mythologie in gemeinverständlicher Darstellung" von demselben Forscher liest sich vortrefflich und wird fast noch über seine Deutsche Mythologie gesetzt. Auch von Elard Hugo Meyer ist eine „Mythologie der Germanen" erschienen (Straßburg, Trübner; 526 S.; 8,50 Mk.); sie führt den jetzt so ziemlich allgemein anerkannten Gedanken durch, daß die mythologischen Gebilde psychologisch, vor allem aus dem Totenkult und den Traum- und Wettererscheinungen herzuleiten sind, und indem sie durch Schilderung zu wirken sucht, lädt sie den gebildeten Leser zu freiem Genuß wissenschaftlicher Erkenntnis ein.

Eine treffliche Einzeluntersuchung von diesem Gebiete, Friedrich Kauffmanns „Baldr, Mythe und Sage", nach ihren dichterischen und religiösen Elementen untersucht (Straßburg, Trübner; 308 S.; 9 Mk.), führt schon zu sagen- und stoffgeschichtlichen Einzeluntersuchungen. In die älteste Zeit deutscher Sagenbildung führt die scharfe und feinsinnige Untersuchung von Wilhelm Wilmanns zurück: „Der Untergang der Nibelungen in alter Sage und Dichtung" (Weidmann; 43 S.; 3 Mk.; Abhandlungen der Königl. Ges. der Wissenschaften in Göttingen; Philolog.-histor. Kalender, neue Folge, VII, 2), die sich gegen historische Auffassung des zweiten Teiles der Nibelungensage wendet und darin vielmehr nur eine Variante zu Siegfrieds Drachenkampf von mythologischem Ursprung sieht. Die Urform sei gewesen: Kriemhild, ein echter Sproß des geizigen Nibelungengeschlechtes, verlangte den Schatz der Brüder unter Etzels Zustimmung; Günther und Hagen wurden eingeladen, überwältigt und ließen, um das Geheimnis des

Digitized by Google

Schatzes nicht zu verraten, das Leben. Dann den harten Sinn gegen Etzel wendend, bereitete sie diesem die Kinder zur Speise, erstach den Trunkenen und ließ das Haus über ihm in Flammen aufgehen. Nur für den Schluß wird Beeinflussung durch den Tod des historischen Etzel angenommen und dementsprechend, wie der Name Gudrun = Günthers Schwester, so Ildico als Verkleinerungsform zu Kriemhild gedeutet. Eine einfache Ableitung der nordischen Thidrekssage aus der Nibelungensage wäre dann natürlich ausgeschlossen. Wolfgang Golther untersucht „Die sagengeschichtlichen Grundlagen der Ringdichtung Richard Wagners" (Berlin, Verlag der Allgemeinen Musikzeitung; 112 S.; 2,40 Mk.) und kommt zu dem Ergebnis, der Meister sei von der nordischen Mythologie ausgegangen, habe aber in zwei Motiven auch die südgermanische berücksichtigt, indem er aber sich an keine streng hielt, habe er viel aus Eigenem hinzugetan. Eine fleißige Arbeit von wohltuender Knappheit in der Vorlegung der Ergebnisse ist die von Wilhelm Pfeiffer „Über Fouqués ‚Undine', nebst einem Anhang, enthaltend Fouqués Operndichtung ‚Undine'" (Heidelberg, Winter; 169 S.; 2,40 Mk.), die namentlich die Entwicklung der Sage vom Stauffenberger und ihre Behandlung durch Fouqué und spätere trefflich darstellt. Dagegen bleibt Willy Staarks Untersuchung: „Über den Ursprung der Grallegende" (Leipzig, Teubner; 57 S.; 1,40 Mk.), in einem Nebeneinader von allerhand verwandten Zügen stecken, ohne zu geschichtlichen Abwägungen zu gelangen. Von der Sage zur Geschichte gelangen wir mit folgenden vier Untersuchungen: F. Gundelfinger, „Cäsar in der deutschen Literatur" (Berliner Dissertation); Maria Brie, „Savonarola in der deutschen Literatur" (Breslau, Marcus; 96 S.; 3 Mk.), einer sehr anziehenden Studie; H. Gaehtgens zu Ysentorff, „Napoleon I. im deutschen Drama" (Frankfurt a. M., Diesterweg; 3 Mk.) und Heinrich Stümcke, „Hohenzollernfürsten im Drama", ein Beitrag zur vergleichenden Literatur- und Theatergeschichte (Leipzig, Wigand; XV und 305 S.; 5,50, geb. 7 Mk.). Nach dieser, ästhetisch-dramatisch wie poetisch gleich lehrreichen, eindringenden Untersuchung ist von den vier Hohenzollern vom Großen Kurfürsten bis auf Friedrich den Großen am häufigsten der letzte auf die Bühne gebracht worden, und zwar zum ersten Male schon 1789 in dem Stück „Der Edelknabe", das bald auch in Paris und London gegeben wurde; als wirklich künstlerisch aber läßt Stümcke nur Kleists „Prinz von Homburg" gelten.

Den Schluß mögen Arbeiten zur Poetik einschließlich der Metrik und Ästhetik machen.

Zunächst einige Bausteine zu dem künftigen Gebäude einer erfahrungsgemäß gegründeten Lehre von der Dichtung. Ernst Meyer, „Der deutsche poetische Liebesbrief", eine kultur- und literar-historische Studie (Zeitschrift für den deutschen Unterricht, XVII., 393 ff.), setzt dessen Anfänge weit in die altgermanische Zeit hinauf, wenn er auch erst im 8.—12. Jahrhundert hervortrete, um dann vor welschem Einfluß unterzutauchen. Eine fleißige und fördernde Untersuchung ist die von Richard Levy, „Martial und die deutsche Epigrammatik des 17. Jahrhunderts" (Stuttgart, Levy; 111 S.; 3 Mk.); danach gab es noch im 16. Jahrhundert nur griechische und lateinische Epigramme, bis sich in den ersten Jahrzehnten des 17. das deutsche Sinngedicht zu entwickeln beginnt unter dem Einfluß Martials, der am größten ist bei Opitz und nach einer längeren Vorherrschaft als Muster von Johann Owen in den letzten Jahrzehnten zwar nie wieder so groß, aber doch wieder

Digitized by Google

größer wird; zeigt ihn Levy doch an hundert deutschen Epigrammatikern! — Alfons Hilka behandelt „Die direkte Rede als stilistisches Kunstmittel in den Romanen des Kristian von Troyes“ (Halle, Niemeyer; 3,60 Mk.). Anton Englert hilft mit an der Gründung des Aufbaues der neueren Metrik auf kritisch gesicherter Einsicht in den deutschen Versbau des 16. Jahrhunderts durch seine Studie „Die Rhythmik Fischarts, ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Metrik“ (München, Beck; 99 S.; 4 Mk.), deren Ergebnisse freilich bei aller Sorgfalt doch täuschend befunden werden, weil Fischarts volkstümliche Seite unterschätzt und ihm daher unbedingte Befolgung des jambischen Rhythmus anerklärt und angeändert werden soll. Viel weittragender sind die nach langer Kunde davon und aus seinen Kollegien und Übungen jetzt zuerst bekannt gegebenen Untersuchungen von E. Sievers: „Über Sprachmelodisches in der deutschen Dichtung“ (Oswalds Annalen für Naturwissenschaft, I.). Nach diesen Untersuchungen über die rhythmisch-melodischen Formen der menschlichen Rede in Sprache und Literatur stehen im Deutschen einander überhaupt zwei konträre Hauptsysteme der Melodisierung gegenüber, und zwar ebenso in der einfachen Alltagsrede, wie in der feierlichen und dichterischen, die er vorläufig kurz als die norddeutsche und die süddeutsche bezeichnet, während für Mitteldeutschland mehrfache Spaltungen zwischen diesen beiden obzuwalten scheinen. Diese Beobachtungen werden praktisch dadurch höchst wichtig, daß daraus für ganze Dichtungen oder Teile einzelne Kriterien in Echtheitsfragen und ebenso Fingerzeige für die Vortragsweise gewonnen werden. Dabei ist aber neben hoher Sprechtonlage für Süddeutsche und tiefer für Norddeutsche noch zwischen dunkler und heller, wie zwischen weicher und harter Tongebung zu unterscheiden, und immer nur die eine Verbindung ergibt die wirkungsvollste Vortragsweise, weil nur sie die echte, persönliche Empfindung des Schöpfers wieder trifft. Nach dem zugleich seines Vaters verwandte Untersuchungen erläuternden Vortrage von Ottomar Rutz über „Psyche und Tonorgane“ (Beilage der Allgemeinen Zeitung, 1904, 1. März, Nr. 50) erfordern z. B. Goethe und Schiller — als Süddeutsche — beide hohe Sprechtonlage und persönlich weiche, aber jener dunklere, dieser hellere Tongebung; Geibel, Eichendorff, Klopstock, Heine als Norddeutsche natürlich — merkwürdigerweise auch der Süddeutsche Uhland — erfordern tiefe Sprechtonlage, Heine im besonderen wieder mit härterer Tongebung.

Geschichtliche Betrachtung und Theorie in Verbindung oder Widerstreit zeigen die noch folgenden Schriften, die der Lösung allgemeiner und grundlegender Fragen der Poetik und gesamten Ästhetik zustreben. Zunächst zwei geschichtliche: Ludwig Goldstein, „Moses Mendelssohn und die deutsche Ästhetik“ (Königsberger Sammlung Teutonia, Heft 3; 5 Mk.) und Michael Lex, „Die Idee im Drama bei Goethe, Schiller, Grillparzer und Kleist“ (München, Beck; 4 Mk.). G. Wernicke gibt Beiträge „Zur Psychologie des ästhetischen Genusses“ (Leipzig, Engelmann; 148 S.; 2,40 Mk.), die Beachtung verdienen, dagegen wird die mit einem ähnlichen, wissenschaftlichen Beisatze verbrämte Schrift von Julius Zeitler: „Taten und Worte, ein Stück Literaturpsychologie“, lediglich „ein prasselndes, kein leuchtendes Feuerwerk von nichts als Worten, Worten“ genannt, für deren Tiefsinn nur jene Probe zeugen mag: „Hätte Goethe Lili geheiratet, so wäre nicht unmöglich gewesen, daß er Herzog von Frankfurt wurde. Eine Dynastie Goethe am Rhein war keine Unmöglichkeit.“ — Aloys Robert Schlismann veröffentlicht

Digitized by Google

„Beiträge zur Geschichte und Kritik des Naturalismus", mit einer Einleitung über das Prinzip der künstlerischen Nachahmung (Kiel und Leipzig, Lipsius & Tischer; 199 S.; 4 Mk.), die namentlich in ihrem ersten, mehr theoretischen Teile (S. 1—106) als wertvoll anerkannt werden. Ludwig Coellens Skizze „Modernes Drama und Weltanschauung" (Düsseldorf, Schaub; 61 S.; 1,20 Mk.) ist im wesentlichen eine Ablehnung des Häßlichen, die aber freilich ganz auf den Gepflogenheiten der alten ästhetischen Dogmatik beruht. Aber geradezu schlimm und ganz nüchtern und haltlos ist die eigene naturalistische Theorie vom Tragischen, die Hermann Bahr stilistisch blendend in seinem „Dialog vom Tragischen" (Berlin, S. Fischer; 2,50 Mk.) vorträgt: danach soll der höhere Mensch untragisch und Gefallen am Tragischen eine Äußerung von Hysterie sein, in der man rohe Gefühle einmal austobt, um sie unschädlich zu machen. Viel tiefer gegründet ist eine Verwahrung gegen den jetzigen Hebbelkult von Arno Scheunert: „Der Pantragismus, als System der Weltanschauung und Ästhetik Friedrich Hebbels dargestellt" (Beiträge zur Ästhetik, herausgegeben von Th. Lipps und Rich. Maria Werner, VIII.; Halle und Leipzig, Voß; 11 Mk.). Er sieht bei Hebbel den stets verfolgten Grundgedanken im Suum esse, im Wahren des Gleichgewichtes, dem gegenüber der auch unvermeidliche Wille zur Macht im einzelnen tragisch werden müsse, damit Versöhnung, Ausgleich hergestellt werde. Der Dichter veranschaulicht dieses Weltgeheimnis, indem er am Einzelfall zeigt, wie sich der Einzelwille in den Gesamtwillen auflöst. Daraus, daß infolgedessen bei Hebbel die Dichtung nie, wie bei Goethe jede, individuelle Notwendigkeit, sondern Notwendigkeit der Gesamtwelt sei und Hebbel selbst sich als deren Vertreter fühle, leitet Scheunert das Liebloſe, Frostige, Grundlose seiner Stücke ab, wie die Unfähigkeit, vornehme und elegante Menschen und andere als ganz bestimmte, einander immer recht ähnliche Frauengestalten zu schaffen. Sein Symbolismus bleibe inkongruent und mache von selbst, ohne daß der Dichter die Themen absonderlich wähle, deren Ausführung absonderlich. Er betont dabei Hebbels Abhängigkeit von Solger und Schelling; jedenfalls verdient dieser Einspruch gegen Hebbels Erhebung zu „dem" großen deutschen Dichter ernste Beachtung. — An Lessings „Laokoon" erinnert in ihrer Zwecksetzung Ludwig Volkmanns Schrift „Grenzen der Kunst" (Dresden, Kühtmann; 6 Mk.). Theodor Dahmen gibt eine „Theorie des Schönen, von dem Bewegungsprinzip abgeleitete Ästhetik" (Leipzig, Engelmann; 191 S.; 4 Mk.), und zu einer Gesamtdarstellung der „Ästhetik" von Theodor Lipps ist der Anfang gemacht mit Teil 1: Grundlegung (Hamburg, Voß; 10 Mk.).

---

## Literatur.

### I. Allgemeine Literaturgeschichte.

1. **Friedrich Vogt** u. **Max Koch**, Geschichte der deutschen Literatur von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. 2. Aufl. Bd. I. Mit 38 Abbild. im Text, 18 Taf. in Farbendruck u. Holzschn. u. 15 Faksimile-Beilagen. 355 S. Leipzig 1904, Bibliogr. Institut. Geb. 10 M.

Von der im Jahresberichte von 1897, S. 142 f. warm empfohlenen Deutschen Literaturgeschichte des Bibliographischen Instituts liegt hier die erste, schon damals völlig einwandfreie Hälfte, Vogts Behandlung

Digitized by Google

der altdeutschen Literatur, in 2. Auflage vor, die trotzdem eine vermehrte und verbesserte heißen kann. Schon die Teilung in zwei Bände ist der Handlichkeit halber zu begrüßen, und wie das äußere Gewand zugleich eine zeitgemäße, künstlerische Erneuerung erfahren hat, so ist auch der um 8 Textseiten gewachsene und um manche Abbildung bereicherte Inhalt entsprechend den Fortschritten der Forschung da und dort in einem einzelnen Zuge zurecht gerückt worden. Besonders dankenswert ist die Vervollständigung des Inhaltsverzeichnisses und die Anfügung von zwanzig Seiten „Literaturnachweise", „die dem Leser die brauchbarsten Ausgaben an Einzeluntersuchungen namhaft machen sollen, auch in Fällen, wo deren Anschauungen denen der Verfasser nicht entsprechen". Der Leser, der der Darstellung selbst prüfend nachgehen will, wird damit von sachkundigster Seite aufs beste beraten.

2. **Ludwig Göhring**, Die Anfänge der deutschen Jugendliteratur im 18. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Jugendliteratur. Mit einem Anhange. Drei Kinderdichter: Hey, Hoffmann von Fallersleben, Güll. 140 S. Nürnberg 1904, Friedr. Korn. 1,60 M.

In unserer Zeit, für welche die Jugendschriftenfrage eine brennende geworden ist, kommt diese geschichtliche Studie dazu, die diese Jugendliteratur zum ersten Male „aus dem gesamten Geistesleben ihrer Zeit heraus erklärt", höchst willkommen, und da sie, wie schon die Aufsätze namentlich im „Praktischen Schulmann", aus denen sie mit mancherlei Ergänzungen im wesentlichen entstanden ist, nur eine Kostprobe für eine vollständige „Geschichte der deutschen Jugendliteratur" sein wollte, ist nur zu wünschen, daß sie in dem neuen Sammeldruck die Beachtung findet, die zur Fortsetzung der sorgfältigen, mühsamen Arbeit ermutigt. Denn Hunderte vergessener, manchmal schon verschwundener Jugendschriften sind hier namentlich in den bibliographisch reichen Anmerkungen verzeichnet und für die zusammenfassenden Charakteristiken des Textes durchmustert, wie zur Veranschaulichung darunter in zahlreichen, gefälligen und — uns Heutige entsetzenden — immer aber treffenden Proben ausgezogen, die Masse überragende, wie Weißes „Kinderfreund", Campes „Robinson", Rochows „Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landleute" u. a. auch eingehend nach Entstehung, Inhalt, Wert und Erfolg betrachtet. Nachdem in Kapitel 1 und 2 das Aufblühen der Pädagogik und die Herrschaft der Aufklärung als die Geburtszeit der Jugendliteratur und die englische Wochenschrift, die französische Erziehungsliteratur, namentlich die Education complète der Madame Le Prince de Beaumont, sowie die platten Dichtereien eines Weiße und Genossen als die befruchtenden Einflüsse gekennzeichnet sind, behandeln die nächsten 7 Kapitel die periodischen Jugendschriften, das Jugendlesebuch, die — von Freunden genährten — Anthologien und Erzählungen für Kinder, die größere — eigens geschaffene — Kindererzählung, die — öden, aufdringlichen — religiösen und sonstigen Erbauungs- und didaktischen Schriften, die — unglaublich banalen und geschmackwidrigen — Kindergedichte und Kinderdramen. Im „Überblick" des 10. Kapitels ergibt sich dann das Urteil, daß anfangs im allgemeinen vor Aufklärungsbeflissenheit und Seelendespotismus gleichzeitig die ästhetischen Anforderungen, die an Jugenddichtung, und die psychologischen, die an Jugendschrifttum gestellt werden müssen, vernachlässigt worden sind. Ist so der Kern der Schrift wesentlich literarhistorisch und im Ergebnis negativ, so bietet der Anhang eine willkommene Ergänzung, indem die drei im Titel genannten Kinderdichter auf dem Hintergrunde frischer,

Digitized by Google

liebenswürdiger Lebensabrisse in ihren Leistungen ästhetisch-positive Würdigung erfahren. Zumal infolge dieser gegenseitigen Ergänzung ihrer beiden Teile hofft der Verfasser mit Recht, das Buch werde „über die geschichtliche Belehrung hinaus auch für die Jugendschriftenkritik nicht ohne Nutzen" sein, und ich wünsche ihm neben den Lesern dieses Berichtes recht viele, auch unter denen desjenigen über Jugend- und Volksschriften.

3. **Fritz Holl,** Das politische und religiöse Tendenzdrama des 16. Jahrhunderts in Frankreich. XXVI u. 219 S. (Münchener Beiträge zur romanischen u. englischen Philologie.) Leipzig 1903, A. Deichert Nachf. 5,50 M.

Diese gelehrte Untersuchung, in der allein das Verzeichnis der benutzten Schriften 17 Seiten füllt, gibt eine für eindringende Kenntnis von der Geschichte des Dramas unentbehrliche Ergänzung zu H. Holsteins Behandlung derselben Frage für das deutsche Drama; nur werden mit der Beantwortung der auch für den Geschichtsforscher wichtigen Frage nach der Rolle, die die Reformation im Theater und das Theater in der Reformation gespielt hat, zugleich eingehende Analysen oft nur dem Titel nach bekannter Stücke geboten. Die dramatische Literatur Frankreichs ist nach der Untersuchung in größerem Maße, als bisher angenommen wurde, von der Reformation beeinflußt; an die Stelle des allegorisch-mystischen trat ein historisches Drama, an die Stelle der Mysterien diplomatische Moralität; das protestantische Bibeldrama starb auch nach kurzer Blüte, und die polemische Moralität kam auch nur in Jacques Bienvenus Le Monde malade et mal passe über Durchschnittsmaß und rief deshalb, weil sie wesentlich auf enge reformierte Kreise beschränkt blieb, auch keine umfangreiche Antwort durch ein katholisches Drama hervor; nur im historisch-politischen Drama der letzten Jahrzehnte zeigen sich die Katholiken überlegen. Das Renaissancedrama wird von den Zeitverhältnissen wenig berührt.

4. **Franz Prosch,** Geschichte der deutschen Dichtung zum Gebrauch an österreichischen Lehranstalten und für das Selbststudium. 2. Teil: Schiller, Goethes und Schillers Zusammenwirken, Romantik. 2. Aufl. 181 S. Wien 1904, K. Graeser & Co. Geb. 2,40 M.

Die Eigenart und Vortrefflichkeit dieser Literaturgeschichte ist schon im vorigen Jahrgang, S. 236, gerühmt worden. Die Veränderungen gegen die erste Auflage sind auch in diesem Teile bedeutsame und förderliche, namentlich die S. 66—99 neu eingefügten Rückblicke auf die vorangehende Epoche und ihren kulturgeschichtlichen Hintergrund, die gegenüber der gewöhnlichen Art, wie sie selbst in einem so anerkannten Buche, wie dem von G. Klee, herrscht, für ein Schulbuch den methodischen Vorzug der Ableitung der wirkenden Kräfte, der allgemeinen aus den erst veranschaulichten Einzelerscheinungen hat. Eine noch bedeutsamere Änderung ist dem Entschlusse, das 19. Jahrhundert auch in seiner zweiten Hälfte ausführlicher darzustellen, entwachsen: der Abschluß des 2. Teiles mit Schillers Tode. Möge der erneute 3. Teil bald folgen. — S. 105 steht irrtümlich Pückler-Musgau statt: Pückler-Muskau.

5. **Johann Wiesner,** Deutsche Literaturkunde für österreichische Gymnasien und verwandte Lehranstalten, zugleich ein Wiederholungsbuch für die Maturitätsprüfung. Mit einer Sprachenkarte. 172 S. Wien 1903, A. Hölder. 2,20 M.

Für Anstalten, deren Prüflinge beim Abgange ein geschüttelt Maß aufsagbarer Dinge aus Poetik und Literaturgeschichte aufweisen müssen,

Digitized by Google

ist dieses Buch ein gediegenes Hilfsmittel, das, auf den besten wissenschaftlichen Werken, besonders auf Scherer, fußend, ohne landschaftliche Voreingenommenheit alle wirklich tüchtigen Leistungen gleichmäßig berücksichtigt. Es enthält: I. (S. 1—40) eine Poetik; II. (S. 41—157) Grundzüge der Geschichte der deutschen Dichtung und 2 Anhänge, S. 157 bis 165, über Shakespeare und andere nichtdeutsche moderne große Dichter und S. 166—172 Sprach- und Dialektproben. — In den Biographischen Daten ist aller unnütze Zahlenstoff, meist selbst Geburts- und Todesjahr, verständig weggelassen und Wert auf Charakteristik der Hauptrichtung der Schriftsteller und ihrer Werke gelegt. Die Sprachenkarte veranschaulicht die Grenzen zwischen dem Ober-, Mittel- und Niederdeutschen und ihren größeren Untergruppen.

6. **H. Stohn,** Lehrbuch der deutschen Literatur für höhere Mädchenschulen und Lehrerinnen-Bildungsanstalten. 6. Aufl., bearbeitet von Dr. Franz Violet. 263 S. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Geb. 2,80 S.

Die Stohnsche Literaturgeschichte, die schon im 50. Jahrgange, S. 150 ff., im ganzen zustimmend besprochen werden konnte, hat durch Violets Neubearbeitung zwar im Grunde ihres Wesens keine Erneuerung erfahren; immerhin ist aber mit der Erweiterung um 35 Seiten nicht nur gewissenhafte Fortführung bis auf die Gegenwart, sondern auch sonst manche erwünschte Ergänzung und Verbesserung verbunden, leider noch nicht die, daß die Inhaltsangaben zu dem oder jenem verlogenen mittelhochdeutschen Epos geopfert wären zu wirklicher Veranschaulichung der Dichtung Walters von der Vogelweide.

7. **G. Hotop,** Lehrbuch der deutschen Literatur. Für die Zwecke der Lehrerbildung verfaßt. 3. Aufl. Halle 1903, H. Schroedel.
Teil I. Für Präparanden-Anstalten. 179 S. 1,75 M.
Teil II. Für Lehrerseminare. Zur Weiterbildung. 319 S. 3 M.

Von den Flüchtigkeiten, um derenwillen in den Jahrgängen 50 und 52 die 2. Auflage abgelehnt werden mußte, haftet zwar auch der vorliegenden noch dies und jenes an: „Rechtschreibung nach der ministeriellen Verfügung von 1902" steht auf dem Titel, und darüber: Litteratur; **Goethes** „Faust" soll eine jahrhundertelange Entwicklung durchlaufen haben; Lyons „Ästhetische Erläuterungen für Schule und Haus" zu „Deutschen Dichtern des 19. Jahrhunderts" heißen: Teubnersche Ausgaben! Aber sonst ist die dritte Auflage, indem sie „zu drei Vierteln ein neues Buch geworden ist", auch ein besseres und vertieftes geworden, ganz entsprechend der Hebung des deutschen Unterrichts an den preußischen Seminaren durch die neuen Lehrpläne von 1901. Nach Dichtungsarten geordnet, unter denen aber das Rätsel nicht unter die Lyrik, sondern die Didaktik gestellt sein sollte, und vom Leichteren zum Schwereren, von der Fabel zuletzt zum Drama „Tell" vorschreitend, enthält der I. Teil drei konzentrische, den 3 Jahrgängen der Präparandenanstalten entsprechende Kreise. Der II. Teil ist zeitlich geordnet, enthält aber trotz lehrplangemäßer Einordnung der Werke in die Lebensentwicklung doch weniger biographische Daten, als vielmehr Inhaltsskizzen, Dispositionen, Würdigungen zu allen größeren Werken, von außerdeutschen Dichtern auch zu Homer und Shakespeare, und ein Stoffverteilungsplan gibt auch hier Fingerzeige, wie der Inhalt unabhängig von der Zeit- und Seitenfolge mehr systematisch auch auf die drei Seminarjahre verteilt werden soll.

Digitized by Google

8. **E. Fischer**, Zur deutschen Literatur. Ein Hilfsbuch für den Unterricht in Seminarien und höheren Schulen, sowie für die Fortbildung des Lehrers. 167 S. Breslau 1903, C. Dülfer. 1,60 M.

Nach den Lehrplänen, namentlich für die preußischen Seminare von 1901 ausgearbeitet, tritt das Buch bewußt den Leitfäden und Handbüchern in zusammenhängender Darstellung gegenüber, indem es zur Wahrung der Freiheit des Lehrers den Lehrstoff aus Poetik wie Literaturgeschichte nur in reich gegliederten Dispositionen bietet. Es zerfällt in folgende historisch-systematisch geordnete Abschnitte: „Mittelhochdeutsche Poesie"; „Aus der neuhochdeutschen Epik" (mit eingehenderer Behandlung von „Hermann und Dorothea" und den „Ahnen"); „Dramatisches zur Einführung" („Götz", „Tell", „Jungfrau von Orleans"); „Die bedeutendsten Persönlichkeiten des 16. und 17. Jahrhunderts"; „Die Vorbereitung der zweiten klassischen Periode"; „Die zweite Blüteperiode der deutschen Dichtung"; „Die hervorragendsten Zeitgenossen Goethes und Schillers"; „Bedeutende neuere Dichter". Den Beschluß bildet ein doppelter Anhang: „Zur Metrik" und „Zur Nibelungensage" (Proben neuerer Behandlungen, namentlich eine Inhaltsangabe zu Wagners „Ring des Nibelungen").

9. **Julius Bachmann**, Literaturkunde. Eine Vorstufe zu Dr. K. Heilmanns Geschichte der deutschen Nationalliteratur. Für den Gebrauch an Präparandenanstalten bearbeitet. Mit 1 Abbild. zur Veranschaulichung des Glockengusses u. 1 Karte zu Schillers „Wilhelm Tell". 212 S. Breslau 1904, F. Hirt. 2 M.

Durch die neuen Lehrpläne für die preußischen Seminare und Präparandenanstalten vom 1. Juli 1901 hervorgerufen, bietet das als Vorstufe zu Heilmanns Geschichte der deutschen Literatur gedachte treffliche Buch die den Präparandenanstalten zugewiesenen neueren Dichtungen, nach Dichtungsarten gruppiert und kurz erläutert. Immer geht eine Beschreibung des Wesens der Dichtungsart, ein Überblick über ihre Geschichte und ihre Vertreter voraus, den Schluß bilden jedesmal Würdigungen und knappe Erläuterungen einzelner Musterbeispiele, erfreulicherweise auch von neuesten Meistern. Die Dichtungsarten, die behandelt werden, sind: die epische mit den Unterabteilungen: Fabel, Parabel, Allegorie; Sage, Legende, Märchen, poetische Erzählung, Idylle; Ballade; die lyrische, und zwar: Lyrik der Empfindung, der Betrachtung, der Begeisterung — übrigens eine Art, deren Ansetzung mit dem einen Beispiel des „Züricher Sees" (§ 41) neben der vaterländischen Lyrik und der Empfindungslyrik über Natur und Menschenleben (§§ 38, 39) kaum berechtigt ist —, Gedankenlyrik; dramatische Dichtung, für die „Tell" und „Ernst von Schwaben" erläutert werden. S. 166—203 folgen noch biographisch-literarhistorische Zusammenstellungen der Dichter in den sechs Gruppen „Göttinger Hain", „Romantiker", „Gegner der Romantiker", „Dichter der Befreiungskriege", „Schwäbische Dichter", „Vaterländische Dichter der neueren Zeit". Den Schluß des Buches bildet (S. 204—209) ein verständig kurzgehaltener Abriß der deutschen Verslehre. Das Buch wird seiner Aufgabe, die lehrplanmäßige Privatlektüre und die häusliche Aneignung und Wiederholung des im Unterricht behandelten Stoffes zu fördern, nach Methode wie Gesinnung gleich trefflich dienen.

10. **Wilh. Stein**, Bilder aus der Geschichte der deutschen Dichtung. Für mittlere Lehranstalten, Töchterschulen und zum Selbstunterricht. Mit Abbildungen. 285 S. Habelschwerdt 1903, Frankes Buchh. 2,50 M.

Nicht ganz engherzig, aber doch von sichtlich erkennbarem katholischem Standpunkte wird in den als literarisches Lesebuch gedachten ab-

Digitized by Google

gerundeten Bildern aus der Geschichte der deutschen Dichtung der geschichtliche Entwicklungsgang der deutschen Dichtung in der Weise dargestellt, daß „immer nur solche Tatsachen, die einen wesentlichen Einfluß auf die dichterische Entwicklung eines Meisters ausgeübt haben, ausführlicher geschildert werden" und behufs Hervorhebung der Hauptbedeutung des Dichters „auf eine Vollständigkeit in der Darstellung seiner Leistungen verzichtet worden ist". Wozu das freilich hat führen können, mag das eine Beispiel zeigen, daß von Schillers Dramen nur auf „Tell" und „Jungfrau", von Goethe nur auf „Hermann und Dorothea" und „Iphigenie" eingegangen wird.

11. **Johannes Meyer**, Deutsche Literaturkunde für mittlere und höhere Mädchenschulen. Mit steter Beziehung auf die Lektüre bearbeitet. 2., verb. u. bis auf die Gegenwart fortgeführte Aufl. m. 20 Dichterbildnissen. 135 S. Leipzig 1903, Dürrsche Buchh. 1,60 M.

Die Eigenart und Trefflichkeit dieses Hilfsmittels ist schon beim Erscheinen der ersten Auflage im Jahrgang 50, S. 149, anerkennend besprochen worden. Daß freilich keines der dort gerügten Versehen abgestellt ist, kann kein besonderer Vorzug der 2. Auflage heißen!

12. **W. Dietlein**, Leitfaden zur deutschen Literaturgeschichte. Mit Berücksichtigung der poetischen Gattungen und Formen, für höhere Töchter- und Bürgerschulen. 13., verb. Aufl., bearb. von Max Dietlein. 167 S. Altenburg 1903, H. A. Pierer. 1,10 M.

In Jahrgang 50, S. 154 f., mußte schon die Verkehrtheit und Flüchtigkeit des aus alter, alter Zeit in erstarrter Fehlerhaftigkeit fortgeschleppten Leitfadens gerügt werden, und nun hat man die Dreistigkeit, das Buch in verbesserter 13. (!) Auflage wieder anzubieten, obwohl auch die gröbsten, damals hervorgehobenen Fehler unverbessert geblieben sind. Wie solche von Oberbehörden offenbar nicht mehr geprüfte Bücher aus fast vorsintflutlicher Zeit den Stempel einer Neubearbeitung erhalten, verrät aber hier einmal die Verlagshandlung selber denn doch zu naiv und deutlich: Auf dem Titelblatt heißt die „13. verbesserte Auflage" „bearbeitet von Max Dietlein, Lehrer in Naumburg a. S."; im Vorwort dankt die Buchhandlung „Herrn Lehrer Max Dietlein in Naumburg a. S." für die „Besorgung der Korrekturen"!

13. **W. Dietlein**, Lesebuch zum Unterricht in der Literaturkunde für höhere Lehranstalten, insbesondere für die Oberklassen höherer Töchterschulen. 5. Aufl. Bearbeitet von Max Dietlein. 466 S. Altenburg 1903, H. A. Pierer. 2,80 M.

Ein Literaturlesebuch der alten „Häppchen- und Pröbchen-Methode", an dessen Wesen auch durch die Aufnahme einiger Pröbchen „Allerneuestes" in dieser Auflage nichts geändert worden ist. Es ist als Veranschaulichungsmittel zu desselben Verfassers oben gebührend gekennzeichnetem Leitfaden gedacht.

14. Sammlung Göschen. Leipzig, G. J. Göschen. Jeder Band geb. 80 Pf.
Nr. 70. **Alfred Gercke**, Griechische Literaturgeschichte mit Berücksichtigung der Geschichte der Wissenschaften. 2. Aufl. 1903. 190 S.
Nr. 167/168. **Rud. Beer**, Spanische Literaturgeschichte. 2 Bde. 148 u. 164 S.
Nr. 171. **Wilh. Ranisch**, Eddalieder mit Grammatik, Übersetzung und Erläuterungen. 1903. 139 S.
Nr. 181. **Hermann Jantzen**, Literaturdenkmäler des 14. und 15. Jahrhunderts. Ausgewählt und erläutert. 1903. 151 S.
Nr. 161. **Carl Weitbrecht**, Deutsche Literaturgeschichte der Klassikerzeit. 1902. 204 S.

Digitized by Google

Nr. 31. **Max Koch**, Geschichte der deutschen Literatur. 5. Auflage. 1903. 291 S.

Nr. 31 und 70 sind altbewährte Bekannte, diese noch nutzbringender gestaltet durch reichliche Angabe der wichtigsten Werke für alle Epochen und führenden Meister, und beide durch Berücksichtigung der inzwischen gemachten Funde und gewonnenen Forschungsergebnisse bereichert. Ebenso werden die knappen wissenschaftlichen Übersichten der übrigen Bände der vortrefflichen Sammlung wieder berufenen Vertretern ihrer Fächer verdankt. Rud. Beer ist ja ein selbständiger Forscher namentlich in der mittelalterlichen Literaturgeschichte Spaniens, liefert aber auch für die neue Zeit und Klassik eine im wesentlichen treffliche Übersicht. Weitbrecht macht mit dem Gedanken Ernst, daß unsere neuere — hier bis zu Goethes Tode geführte — Literaturgeschichte erst mit Klopstock beginnt, indem er alles Vorhergehende nur kurz unter dem Gesichtspunkt des Kampfes zwischen Romanismus und Germanismus überblickt. Jantzen bietet in dankenswertester Weise Proben der Haupterscheinungen der letzten zwei Jahrhunderte des Mittelalters bequem vereint, die sonst nur umständlich zu beschaffen sind: Lieder Hugos v. Montfort, Oswalds v. Lichtenstein, aus der Sammlung der Hätzlerin; Spruchgedichte, Schwänke und Fabeln von Suchensinn, Heinrich von Mügeln, Muskatblut, dem Teichner, Boner, Hans Vinther, dem Pfaffen von Kalenberg, das ernste Trierer Osterspiel und das heitere Spiel von dem Perner und Wundrer, sowie Prosaproben aus den Mystikern Eckhart, Seuse und Tauler, aus Meyenbergs Buch der Natur, von den zwei Humanisten Steinhöwel und Tünger und aus dem Eulenspiegel. Die nach kulturgeschichtlichen Gesichtspunkten ausgewählten Stücke sind trefflich literarhistorisch eingeleitet und wo nötig mit erläuternden Fußnoten versehen. Viel reicher sind die erläuternden Beigaben in Ranischs Eddaliedern, der ersten so bequemen und darum nicht genug zu bedankenden Einführung in deren Urtext. Voran geht eine Einleitung (S. 1—21) über die Erforschung der Edda, ihre Stellung innerhalb der nordischen Literatur und ihre Herkunft, sowie ein Abriß der altnordischen Grammatik und Metrik (S. 21—44). Unter den Textproben aus dem gnomischen Havamal, den Götterliedern Thrymskwida, Grimnismal, Völuspa und den Heldenliedern Sigurdurkwida und Atlakwida (S. 45 bis 138) ist sowohl eine wörtliche Übersetzung, als eine auch zuletzt kaum sparsamer werdende Wort- und Formenanalyse untergesetzt.

15. Heimatskarte der deutschen Literatur. Für Schulzwecke entworfen und gezeichnet von Prof. Karl Ludwig. Auf Leinwand gespannt mit Stäben. Wien 1903, G. Freytag & Berndt. 30 K. oder 25 M.

Die Karte, die auf der Wiener Lehrmittelausstellung, Ostern 1903, allgemeinen Beifall fand, ist nicht mit Unrecht vom k. k. österreichischen Ministerium für Kultus und öffentlichen Unterricht anstandslos approbiert worden, denn sie ist in der Tat ein treffliches Mittel zur Veranschaulichung der Entwicklung des deutschen Schrifttums in seiner gesamten zeitlichen wie räumlichen Ausdehnung. Die Karte, welche die Flüsse und literarisch nicht wichtige, aber zur Orientierung wertvolle Orte in mattbraunem Druck, die staatlichen Grenzen in zarten Buntfarben aufweist, umfaßt das ganze Gebiet von Westungarn bis zur Ost-, vom Gotthard bis zur Nordsee und zeigt neben den literarisch wichtigen Orten, die in fettem Schwarzdruck geboten werden, die Meister, meist mit ihren Hauptwerken und Lebensdaten, in rotem Druck. In

zed by Google

gleicher Farbe steht links von der Karte ein alphabetisches Verzeichnis aller Dichter mit den Lebenszeiten und Geburtsorten und einem Schlüssel zu ihrer Auffindung auf der Karte. Die gesamte Ausdehnung beträgt 160 cm in der Höhe und 2 m in der Breite, und bei ihrer technisch wie wissenschaftlich gleich gediegenen Ausführung kann diese „veranschaulichte" Zusammenstellung des biographisch-landschaftlichen Stoffes der Literaturgeschichte wirklich auch hier als ein preiswertes Unterrichtsmittel empfohlen werden.

16. **Josef Spatenka,** Tabellen zur neueren deutschen Literaturgeschichte (1724—1832). 9 S. Wien 1903, Pichlers Wwe. & Sohn. 40 h. oder 50 Pf.

In übersichtlichster Weise sind hier in Parallelkolonnen für Klopstock, Lessing, Wieland, Herder, Goethe und Schiller die wichtigsten Daten ihres Lebens und Schaffens, in zwei umrahmenden außerdem einige gleichzeitige politische Ereignisse und Lebensdaten oder Veröffentlichungen anderer Dichter verzeichnet.

## II. Dichterleben und Einzelwürdigungen.

1. **P. J. Möbius,** Ausgewählte Werke. I. Bd. J. J. Rousseau. Mit einem Titelbilde u. einer Handschriftprobe. XXII u. 311 S. Leipzig 1903, J. A. Barth. 3 M.

Eben wo warnende Stimmen sich zahlreicher gegen Überschätzung des Pathographischen in der Geistesgeschichte, d. h. gegen Ableitung der Geistesart, des Strebens und Empfindens aller Großen aus krankhafter oder doch einseitiger, entarteter Körperanlage, vernehmen lassen, erscheint hier, einer Sammlung ausgewählter Werke eingereiht, die Schrift des bekannten Leipziger Nervenarztes in einem Neudruck, die vor anderthalb Jahrzehnten, nur mäßig beachtet, mit eins der ersten Muster solcher Würdigungen lieferte. Nicht eine Darstellung des Lebens und Schaffens Rousseaus überhaupt, sondern eine Betrachtung desselben unter dem Gesichtspunkte ist es, was daran nur als natürliche, durch die Umstände begünstigte Entwicklung ererbter krankhafter Anlage sich erklären läßt. Von Ansätzen bei Vorfahren an verfolgen wir unter kundiger Hand die Entwicklung einer geistigen Krankheit bis zu ihrem Ausbruch und sich steigernden Äußerungen als sogenannter kombinatorischer Verfolgungswahn. Dabei wird nichts beschönigt, sondern alles nur verstehen gelehrt und hochmütigem Moralisieren entgegengetreten, das, schon einem Gesunden gegenüber unziemlich, vollends unerträglich sei gegenüber der Erkenntnis, „daß Rousseaus Schwächen direkt mit seiner Krankhaftigkeit zusammenhängen". Doch nicht nur seine Schwächen, sondern auch seine Stärke, ja, das ist des Verfassers positivster Nachweis, auch die Fähigkeit zur Erfüllung seiner „Mission" als kulturfeindlicher Apostel des Naturevangeliums und unbedingter Freiheit und Selbstverantwortlichkeit des Individuums.

Dabei kann das Buch gegenüber den Anfechtungen der Pathographie auch gerade insofern als Muster seiner Art gelten, als es durchaus nicht in den Fehler verfällt, geistige Eigenart aus körperlicher Behaftung ableiten zu wollen, sondern er erkennt eine höhere geistige Macht an, in deren „Mission" der irdisch gebundene Mensch steht, und sucht lediglich zu bestimmen, wie die Äußerungen des Geistigen durch die Bindung an den Körper bestimmt, gehemmt oder gefördert werden müssen.

Keiner, dem es um ein gerechtes Urteil über den Menschen Rousseau zu tun ist, vollends kein künftiger Biograph des Mannes wird Möbius' Buch unberücksichtigt lassen dürfen.

2. **Albert Bielschowsky**, Goethe. Sein Leben und seine Werke. 2 Bände. II. Bd. m. 1 Photogr. 1.—3. Aufl. 737 S. München 1904, C. H. Beck. 7 M.

Als im Herbst 1902 die Trauerkunde von Bielschowskys Tode durch die Zeitungen ging, ergriff alle Goetheforscher und -Verehrer aufrichtiger Schmerz zugleich um den Forscher und sein Werk, die 1897 mit einem ersten Bande so vielversprechend begonnene, feinsinnigste, innerlichste aller bisherigen Goethebiographien. Denn nur Eingeweihte konnten wissen, wie ernst die Versicherung der Verlagshandlung von der fast völligen Fertigstellung der Handschrift des Schlußbandes durch den Heimgegangenen zu nehmen war. Heute ist die Sorge um das Werk beschwichtigt: in den reichlich vier Fünfteln, die vorlagen, von zwei befreundeten Gelehrten einer glättenden Durchsicht unterzogen, von S. Kalischer — nach Bielschowskys eigenem Wunsch — um ein Kapitel: „Goethe als Naturforscher" (S. 417—461) bereichert und von Theobald Ziegler durch zwei kleine Einschaltungen, eine ästhetisch-philosophische Würdigung des „Faust" (S. 591 ff.) und einen Schlußabschnitt, abgeschlossen, liegt nun wirklich ein auch in der zweiten Hälfte in nichts Wesentlichem unfertiges Ganzes vor, das trotz dem vortrefflichen, aber doch etwas mehr beim Äußeren verweilenden Werke Heinemanns und den gediegenen, knapperen Goethebüchern Witkowskis und R. M. Meyers erst schlechthin „das Buch über Goethe" heißen kann.

In einer unvergleichlich wahrhaftigen und doch dazu keiner gehäuften Einzelheiten bedürfenden Darstellung, in der die leuchtende Farbenklarheit italienischer Kunst und die sicher charakterisierenden Linien Dürerscher Holzschnitte zu einer wunderbaren Einheit verbunden schienen, behandelte der 1. Band Goethes Leben und Schaffen bis zur Italienischen Reise einschließlich des ihr entwachsenen „Tasso".

Ganz in derselben Weise, wie dort, daß auf dem Hintergrunde lebendig veranschaulichter Lebensabschnitte und ihres Gedanken- und Empfindungsgehaltes in den je und je abschließenden Kapiteln die Werke dieser Zeit gewürdigt werden, ziehen im 2. Bande Leben und Schaffen der letzten dreiundvierzig Jahre des Unvergleichlichen in steigend mächtigeren Wellen an uns vorüber, und schon dieser Aufbau beweist, daß die seinerzeit angefochtene Aufsparung der Würdigung der gesamten Lyrik und des Urfaust für diesen Band das Richtige gewesen ist. Mit dem „Bilde von dem Dichter nach der Rückkehr aus Italien und im Felde" verbindet sich eine Beurteilung der „Revolutionsdichtungen"; durch ein Kapitel „Goethe und die Philosophie" vorbereitet, leitet die Schilderung des „Freundschaftsbundes mit Schiller" zu Würdigungen der „Lehrjahre" und von „Hermann und Dorotheas" über; die Schilderungen der Lebensverhältnisse in dem Jahrzehnt 1797—1806 und der Einwirkung des Krieges darauf werden durch Betrachtungen der „Wahlverwandtschaften" und der „Pandora" abgeschlossen; dann steigen wir auf dem Hintergrunde der „Lebensverhältnisse von 1806—1815" und einer Schilderung des Verhältnisses zu „Marianne von Willemer" zu einem genußreichen Höhengang durch „Goethes Lyrik" empor, und endlich führt ein Gang durch die Jahre „nach den Befreiungskriegen" und „die Jahre 1824—1830" auf den Gipfel, auf dem wir, vorbereitet durch eine Hebung des in die „Wanderjahre" hineingeheimnisten Ideengehaltes, Entwick-

Digitized by Google

lung, Gehalt und Gestalt des Goetheschen Lebenswerkes, des „Faust", überblicken, und hat auch Bielschowsky nur dessen Entstehungsgeschichte selber geschrieben, Theobald Ziegler ist wie nur einer berufen gewesen, auf der von Bielschowsky gelegten Grundlage eine Würdigung des Werkes zu geben, deren offener Blick für die Folgen der langen Arbeit daran, wie für die Stellen, wo — steigend im 2. Teile — zwischen philosophischem Gehalt und poetischer Form der Ausgleich nicht erreicht ist, doch die Empfindung für seine alles überwältigende Größe nicht beeinträchtigt. Glanzpunkte der Bielschowskyschen Kapitel sind die Kapitel über „Hermann und Dorothea", das in so überzeugender, das Ganze umfassender Weise noch nie mit Goethes Verhältnis zu Lili-Frau von Türkheim in Verbindung gebracht worden ist, die Vergegenwärtigung des Gehaltes, der Beziehungen, der Technik in Wilhelm Meisters Lehr- wie Wanderjahren, die Beurteilung des nationalen Wesens Goethes und die Charakteristik der Goetheschen Lyrik, für deren eindringende Feinheit schon die Auffassung der Lyrik als Blüte aller Dichtung spricht.

Doch wozu einzelnes hervorheben aus einem Werke, das den Leser nie wie Worte über Worte anmutet, sondern wie lauter in lebendigster Zeichnung aufgefangene Blicke, die ein geistesverwandter Deuter durch die Worthüllen hindurch in die tiefe Seele von Goethes Werken wie Persönlichkeit getan hat. In keiner Schulbibliothek und unter den Handbüchern keines Deutschlehrers dürfte das Werk fehlen.

Ein willkommenes Register für beide Bände hat F. J. Wershoven hinzugefügt, und in Anmerkungen hinter dem Texte sind, wie hinter dem 1. Bande, Fingerzeige gegeben auf die Stellen Goethescher Werke oder die Arbeiten über ihn, auf denen die Auffassung der Bielschowskyschen Darstellung beruht, die ja eben eindeutige Darstellung, keine Zusammenstellung verschiedener Auffassungen über Goethe sein will.

S. 321 ist ein Druckfehler: Altenberg statt Altenburg, stehen geblieben.

3. **K. Heinemann**, Goethe. 3. Aufl. Mit 271 Abbild. u. 5 Kunstbeilagen. 780 S. Leipzig 1903, E. A. Seemann. 10 M.

Diese schon in Bd. LII, S. 189 ff., eingehend besprochene Goethebiographie ist für alle, welche neben der Würdigung der Werke vor allem auch von Goethes Leben, von den Stätten seines Wirkens und den Personen seiner Umgebung durch Wort und Bild eine Anschauung gewinnen wollen, noch immer die beste unter allen vorhandenen. Obwohl das treffliche Buch im wesentlichen das alte hat bleiben können, ist es überdies in der neuen Auflage mannigfach bereichert, namentlich durch neue farbige Bilder von Goethe und von Schiller, und durch Berücksichtigung der Fortschritte der Forschung ist es auch in mancher Einzelheit noch verbessert. Namentlich sind die Würdigungen aller größeren Dichtungen sorgfältig revidiert und frühere Auffassungen, wie bei „Tasso" und „Iphigenie", durch einzelne beigefügte Züge deutlicher herausgearbeitet oder modifiziert, ja auch, wie beim „Faust", ganz erneuert.

4. **August Diezmann**, Goethe und die lustige Zeit in Weimar. Unverkürzter Neudruck. VIII u. 269 S. Weimar, H. Gvsse. 1,50 M.

Eine Schilderung der sieben Jahre Goethes und Weimars von 1776 bis 1783 in 7 Kapiteln: „Die Reise nach Weimar", „Weimar bei Goethes Ankunft", „Der Kreis, in welchen Goethe eintrat", „Goethe und das Leben am Hofe", „Goethe und das fürstliche Privattheater", „Goethe und Charlotte von Stein", „Goethe als Minister Karl Augusts".



Digitized by Google

Das Buch war zur Zeit seines Erscheinens, 1857, recht verdienstlich; heute, wo wir den Wert der Quellen so viel sorgfältiger abwägen, wo wir über so viele der hier behandelten Personen und Verhältnisse so viel Genaueres wissen und so viel künstlerischere Darstellungen haben, hat der Abdruck seinen Wert wesentlich als nun wieder billig erhältliches Dokument zu einem früheren Stande der Goetheforschung und als Fundort für manchen sonst nicht so leicht zugänglichen Zug und Scherz aus Goethes Leben.

5. **Fritz Jonas**, Schillers Seelenadel. Mit 1 Abbild. der Danneckerschen Schillerbüste. 231 S. Berlin 1904, E. S. Mittler & Sohn. 3 M.

Die Schrift ist ein würdiges Gegenstück zu den Goetheschriften desselben Verlages „Meine Religion, mein politischer Glaube"; „Goethes Lebenskunst"; „Goethes bester Rat", von W. Bode, und „Goethe, ein Kinderfreund" von K. Muthesius, und für die Ausführung ihres Planes hat die Verlagshandlung in dem verdienten Herausgeber der Schillerbriefe einen berufenen Schilderer Schillers, wie er war, leibte und lebte, noch mehr, wie er empfand, dachte und strebte, gefunden. Nachdem in einem einleitenden Abschnitt die Grundzüge in Schillers Wesen als Willenskraft und Freiheitsdrang bestimmt sind, folgt eine durchweg mit eigenen Äußerungen Schillers oder Berichten seiner Verwandten, Bekannten oder anderer Zeitgenossen belegte Schilderung seines Lebens, der Wirkung jener Züge in seinem Denken und Schaffen in den 8 Abschnitten: „Äußere Erscheinung und Eindrücke der Persönlichkeit"; „Not und Sorge"; „Freundschaft"; „Liebe"; „Auffassung der Natur"; „Religiöse Anschauungen"; „Arbeitsweise"; „Sprache und Stil". Bei seiner gleichen Vertrautheit mit Schillers Werken, wie der gesamten epistolo- und biographischen Literatur über den Dichter ist dem Verfasser seine Absicht, dem deutschen Volke seinen volkstümlichsten Dichter in seinem inneren Wesen und seiner gesamten Persönlichkeit zu vergegenwärtigen, innerhalb dieses Rahmens vortrefflich gelungen. Schiller, für den eine zeitgemäße wissenschaftliche Würdigung seines gesamten Lebens und Schaffens noch immer aussteht, der für die meisten nur in den blendenden Strahlen einzelner gekannter Werke wie über der Wirklichkeit einherschreitet, der tritt hier als das, was nach seinen eigenen Worten das Edelste ist, als das, was er war und geistig dauernd ist, als Mensch, als Mann, als eine große, freie, edle Persönlichkeit vor uns. Jeder Verehrer seiner Muse und seiner Weltanschauung, auch der gelehrte, wird sich freuen, viele einzeln beobachtete Züge hier zu einem einheitlichen Anschauungsbilde zusammengefügt zu sehen. Ganz besonders verdient das Buch, ein Begleiter aller edel Strebenden, der gebildeten Jugend am Ende der Mittel-, am Anfang der Hochschul-, der Amtsjahre zu werden; denn erst wenn sie das, was als das Edelste aus Schillers Werken ehedem doch von außen an sie herangebracht worden ist, leibhaftiger, schlicht menschlicher Grundlage förmlich selber entwachsen sieht, wird es mitsamt der dahinter stehenden Persönlichkeit vollen Lebenswert, erst die Kraft zwingender Vorbildlichkeit gewinnen.

Einzelne Züge kann man an dem Bilde trotz aller Freude daran gleichwohl anders wünschen. Wenn S. 18 Schillers Dichtungen schlechtweg „keine Tendenzdichtungen" sein sollen, so mag das einmal der falschen Fassung des Begriffs „Tendenzdichtung" entspringen, anderseits dem doch manchmal eine gewisse Einseitigkeit ergebenden Streben, mehr das schöne Ergebnis als den Widerstand zu zeigen, der vorher

Digitized by Google

zu überwinden war; ähnlich ist die Art, wie über das Verhältnis zur Schwägerin geurteilt, über die Ausbrüche der Kraftgenialität in Leben und Dichten — geschwiegen wird. S. 75 verstehe ich die Auffassung nicht, daß Wallenstein Maxens Tod als Sühne seiner Schuld auffasse, und S. 227 f. ist es ebensowenig berechtigt, Schillers Fremdwörter — deren Anwendung sachlich für seine Zeit gar keinen Vorwurf begründet — mit Beziehung auf Goethes bekannten, aber sehr persönlich gemeinten Ausspruch über die Sprachreiniger rechtfertigen zu wollen und anderseits Wendungen wie „vorhabende Spazierfahrt", worin älterer, auch möglicher, also richtiger Gebrauch zu Schillers Zeit noch fortlebte, als „entschieden falsch" zu bezeichnen.

6. **Hermann Anders Krüger**, Der junge Eichendorff. Ein Beitrag zur Geschichte der Romantik. 2. Ausgabe. 172 S. Leipzig 1904, H. Haessel. 3 M.
7. —— Pseudoromantik. Friedrich Kind und der Dresdner Liederkreis. Ein Beitrag zur Geschichte der Romantik. 213 S. Ebenda 1904, 4 M.

Der Haesselsche Verlag beschert uns in diesen beiden Büchern zwei willkommene Ergänzungen zu den bekannten Büchern Ricarda Huchs über die Romantik, nicht so geistsprühend und anziehend zu lesen zwar, schon weil die behandelten Stoffe nicht gleich anziehend und bedeutsam sind, wie die von ihr behandelten, aber dafür in methodischer Arbeit gewonnene Förderungen unserer Erkenntnis noch nicht genügend oder literarhistorisch noch gar nicht bearbeiteter Männer. Das erste Buch stellt anschaulich die Entwicklung Eichendorffs zum Dichter, d. h. bis 1809, dar, indem es vor allem das fröhliche Schloßleben in Lubowitz, seinen Aufenthalt im Breslauer Konvikt und die Hallesche und Heidelberger Studentenzeit schildert und die Jugendwerke einer scharf kritischen, sprachlichen wie ethisch-ästhetischen Würdigung unterzieht. Selbst über Höbers Dissertation: „Eichendorffs Jugenddichtungen", vollends über Keiters hypothetische Schönfärberei hinaus ist hier erst eine wahrheitsgetreue Schilderung der Entwicklungsjahre des edelsten Ritters der Romantik gegeben; denn hier sind wichtige Quellen entweder überhaupt zum ersten Male, wie „Joseph von Eichendorffs Jugendtagebücher", oder doch zuerst vollständig herangezogen, wie die Berliner Nachlaßhandschriften.

Ein Stück landschaftlicher Literaturgeschichtsschreibung ist das zweite Buch, das für jenen schon von den Zeitgenossen und in gelegentlicher Behandlung von Adolf Stern auch in der Gegenwart als Trivialromantik gekennzeichneten Dresdener Kreis der Nostiz, Hell, Kind, Kuhn, Hasse, Böttiger, Haase, Herrmann, Gehe, Förster, Therese a. d. Winkel, Weber, Kalkreuth, Malsburg und Loeber, des sogenannten Dresdener Dichtertees oder Liederkreises, den Nachweis führt, daß dieser namentlich im zweiten und dritten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts in Dresden tonangebende Kreis vielmehr eine Fratze der Romantik gewesen sei. Als Quellen dienten außer mancherlei Erinnerungswerken, Briefen und Zeitsatiren mit größter Umsicht und Mühe zu Rate gezogene handschriftliche Bibliotheksammlungen und vor allem zeitgenössische Zeitungen. Der Aufgabe des Buches gemäß geht eine vergleichende Charakteristik der Romantik und Pseudoromantik und eine zusammenfassende Schilderung des gesamten pseudoromantischen Kreises Dresdens voraus; dann folgt die erste literarhistorische Würdigung des Lebens und Wirkens seines betriebsamsten Mitgliedes, des Modeschriftstellers Friedrich Kind, des Verfassers des Librettos zu Webers „Frei-

Digitized by Google

schütz"; ebenso erst eine biographische Feststellung der Lebensdaten der einzelnen Mitglieder des „Liederkreises" und eine aktenmäßige Schilderung seines Tuns und Treibens; den Schluß bildet die Darstellung des feindlichen Verhältnisses des Liederkreises zu dem wirklichen Romantiker des damaligen Dresden, Ludwig Tieck. Das Buch kann jedem, der über das literarische Sachsen, besonders Dresden, im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts ein quellenmäßiges Urteil gewinnen will, nicht genug empfohlen werden.

8. **Adolf Wilhelm Ernst**, Lessings Leben und Werke. Mit einem Bildnis Lessings. 529 S. Stuttgart 1903, C. Krabbe. 5 M.

Nach der Neuauflage von Erich Schmidts schönem „Lessing", der mehr für die gelehrte Welt bestimmt ist, und Borinskis etwas einseitigem „Lessing" in Bettelheims Sammlung „Führende Geister" kann ein neues Buch Ernsts, das eine die Ergebnisse der Forschung zusammenfassende, gediegene gemeinfaßliche Darstellung sein will, da es eine solche wirklich ist, nur willkommen geheißen werden; vor allem kann seine Anschaffung für Schülerbüchereien und seine Verwendung zu Prämien aufs wärmste empfohlen werden. Leben und Schaffen werden gleichmäßig vorgeführt in gebührender Beziehung nicht nur zueinander und in reichlicher Ausnützung der Briefe von und an Lessing, sondern auch im Zusammenhange mit der ganzen Zeit, in die sie fallen und deren Geist in trefflichen Schilderungen wirlich veranschaulicht wird. Auch von den uns Heutigen wenig mehr sagenden Schriften und Arbeiten wird gerade genug gehandelt, um ihre Bedeutung für ihre Zeit und Lessings Entwicklung verständlich zu machen, die bleibenden und bedeutenderen erfahren eine eingehende, vor allem auch ästhetische Würdigung; nur wären bei den großen theoretischen Werken „Laokoon" und „Dramaturgie" doch Mängel und Grenzen und damit Abschwächungen der Geltung für den Gegenwartswert bestimmter und in größerem Umfange festzustellen gewesen. Besonders dankenswerte Beigaben enthalten die beiden Schlußkapitel: „Über Lessings Sprache", deren persönliche Eigenart gegenüber der breiten Schilderung des vorlessingischen Standes vielleicht doch noch etwas ausführlicher charakterisiert werden konnte, und der 40 Seiten umfassende feinsinnig zusammengestellte Lessing-Spiegel von 325 sachlich geordneten Aussprüchen.

9. **R. Bürkner**, Herder, sein Leben und Wirken. 287 S. Berlin 1904, E. Hofmann & Co. 3,60 M. (Geisteshelden. Eine Sammlung von Biographien. Bd. 45.)

Nach Haymes grundlegendem Werke und Kühnemanns geistvollem Buche über Herder kann auch diese gemeinverständliche Darstellung des Herderschen Lebens und Wirkens im ganzen noch willkommen geheißen werden, nur darf man unter Wirken nicht das verstehen, wovon bei Geisteshelden freilich mehr die Rede sein sollte, das Schaffen, sondern mehr nur die äußere Amts-, Geschäfts- und allenfalls auch Federführung; ja selbst die an sich geschickte Darstellung das Lebens ist wohl etwas zu sehr ins Bittere gefallen und beachtet nicht die Warnung, die der Verfasser S. 173 selbst ausspricht: „Viel zu sehr haben wir uns gewöhnt, uns Herder als den grämlichen Alten zu denken." Kurz gesagt, neben Kühnemann steht das Buch etwa, wie Sueton mit seinem sich ja auch ganz unterhaltsam lesenden äußeren Drum und Dran neben Tacitus; neben Haymes Werk wird doppelt deutlich bewußt, daß das Schaffen hier nicht wie die auf dem Boden des Lebens und Wirkens

Digitized by Google

sich erschließende feinste Blüte eines führenden Geistes entwickelt und aufgezeigt ist; ja manchmal hat man wirklich einen leisen Zweifel, ob die im Bibliographischen Anhange gebührend gerühmte Suphansche Ausgabe auch wirklich immer gebührend berücksichtigt worden sei. Sonst könnte doch z. B. S. 155 bei der Würdigung der „Volkslieder" unter den Jahren 1778/79 nicht deren von Joh. v. Müller herrührende Ausgabe in den Gesammelten Werken besprochen werden. Wie kann dem Ossian-Aufsatze, worin der in seinem richtigen Wesen überdies von Herder ahnend wohl durchschaute Ossian-Macpherson nur den Kristallisationsmittelpunkt abgab, mit seinem ganzen Reichtum abgetan werden in den paar Worten: „Die (Urteile) über Ossian sind veraltet" (S. 72), gar nicht davon zu reden, daß nach S. 71 dieser Aufsatz schon in Straßburg entstanden heißt, nach S. 77 aber dort nur die eine Arbeit „Über den Ursprung der Sprache" verfaßt worden sein soll. Oder die Worte S. 100, die Schöpfungsgeschichte sei Moses „erst auf dem Wege ägyptischer Hieroglyphen bekannt geworden", erwecken gerade den Schein des Gegenteils von dem, was Herder beweisen wollte. S. 200 liest man, daß in den beiden letzten Teilen der „Ideen" Kantscher Einfluß „unverkennbar zutage trat. Als dann freilich Kant seinen ‚Mutmaßlichen Anfang der Menschengeschichte' erscheinen ließ" usw. Der nicht Eingeweihte muß sich also das Erscheinen dieser Kantschen Schrift hinter dem des 4. Teiles der „Ideen" denken, und da erschien dieser 1791, jene 1786! Doch genug der Nachweise, daß das Literarhistorische, die Würdigung der Schriften und ihres Werdens, nicht die Stärke des Buches ist, mag es immer von dem Äußeren des Lebensganges eine bequeme und recht anschauliche Schilderung geben.

10. D. **G. Behrmann**, Klopstockbüchlein. Zum hundertjährigen Todestag des Dichters am 14. März 1903. 72 S. Hamburg 1903, Agentur des Rauhen Hauses. 1 M.

In unfreiwilliger Muße auf Capri hat der Verfasser nur auf Grund von Hamels Klopstock-Ausgabe in Kürschners Deutscher Nationalliteratur diese warm empfundene Skizze von Klopstocks Leben und Oden und Messiasdichtung zusammengestellt, und eine geschmackvolle Ausstattung, namentlich gute Bilder von dem Dichter selbst, seinem Geburts- und seinem Sterbehause und den Gräbern von Ottensen sollen ihm helfen, auch andere erfolgreich zu dem Genusse einzuladen, den ihm die Lektüre von Klopstocks Oden und den ersten zehn Gesängen des Messias bereitete.

11. **Rod. Böttcher**, Chamisso. Eine Biographie. 27 S. Berlin, A. Weichert. 50 Pf.

Dieses Leben Chamissos ist lediglich ein Sonderdruck der „Biographischen Einleitung" zu „Chamissos sämtlichen Werken" in Weicherts Berliner Klassikerausgaben. Hauptsächlich auf den Zeugnissen und Briefen aufgebaut, nimmt die Skizze auf die Werke des Dichters nur wenig Bezug.

12. **Joh. Schumann**, Otto Ernst. Eine literarische Studie. 52 S. Leipzig 1903, L. Staackmann. 1 M.

Durch einen fast unbedingten Bewunderer, der höchstens an dem und jenem Gedicht etwas Rhetorisches findet, wird hier der Entwicklungsgang Otto Ernsts, ganz kurz der äußere, eingehender der literarische, dargestellt, doch so, daß die Werke, die den Ottenser Zigarrenarbeitersohn und Hamburger Lehrer bekannt gemacht haben, die — späteren —

Digitized by

Dramen „Die Jugend von heute", „Die größte Sünde" und „Flachsmann als Erzieher" vorangestellt, dann erst die Novellen, Humoresken und Gedichte, zuletzt die Essays und Ernsts gesamte Weltanschauung gewürdigt werden. Die Darstellung ist warm und gewandt; ob aber wirklich der demokratisch-atheistisch-realistische Niederelbler und seine Werke die hohe Nummer, die sie hier erhalten, ganz verdienen, kann doch fraglich sein. Merkwürdig ist auch, daß S. 44 von einer Zeit gesprochen wird, „bevor es Mode wurde, den Dichter — in den Zeitungen — auf jede Weise zu verunglimpfen", aber von dem Drama, das der Anlaß der Verunglimpfung wurde, nichts erwähnt wird.

13. **August Sauers** Gesammelte Reden und Aufsätze zur Geschichte der Literatur in Österreich und Deutschland. 400 S. Wien 1903, C. Fromme. 6 M.

Als ein Zeugnis — und es ist ein schönes Zeugnis davon — „daß der Anteil am geistigen Leben Deutschlands und die Liebe zu der Vergangenheit und Gegenwart der vaterländischen Literatur in allen Provinzen Österreichs noch unvermindert fortbesteht und daß über alle Zwischenräume und Hemmnisse hinweg das Deutschtum in Österreich einen unzerbrechlichen Kitt für die vielen Völker der Monarchie bildet", veröffentlicht der neben Erich Schmidt maßgebendste Vertreter der Geschichte der neueren deutschen Literatur diese Aufsätze und Ansprachen, die zwischen 1885 und 1901 an den mannigfachsten Mittelpunkten deutschen Lebens und der Donaumonarchie zuerst gehalten oder veröffentlicht wurden. Trotzdem kommen sie um so weniger zu spät, als der Meister der Literaturgeschichtsschreibung in kurzen Notizen am Kopfe oder durch ausführliche literarhistorische Beigaben am Schlusse ebenso über seine Quellen, als über die neuesten einschlägigen Veröffentlichungen unterrichtet. Es sind hauptsächlich österreichische Dichter und Forscher, denen sie gelten, je eine dem um den Zusammenschluß der deutschen und österreichischen Naturforschung so hochverdienten Grafen Kaspar Sternberg, dem Freunde Goethes, Anzengruber, Marie von Ebner-Eschenbach, der Geschichte des Burgtheaters und Luise Elsner, einer Grazer Verehrerin der klassischen Dichtung; zwei Ferdinand Raimund, vier Grillparzer. Außerdem wird das Leben und Schaffen des in Teplitz begrabenen Spaziergängers nach Syrakus, Friedrich Hölderlins, Otto Ludwigs und Viktor Scheffels gewürdigt, und jeder Freund dieser Dichter wird diese Charakteristiken und Untersuchungen mit ebenso großem Nutzen als Vergnügen lesen. Besonders aktuell in dem noch wogenden Streite für und gegen den Naturalismus, für und gegen Schiller muß die Untersuchung über Otto Ludwig und seine Shakespearestudien heißen.

14. **Ottokar Stauf von der March,** Literarische Studien und Schattenrisse. 1. Reihe mit 4 Bildnissen. 227 S. Dresden 1903, E. Pierson. 3 M.

Ein Wiener Jungdeutscher, aber kein Neurotiker, ein Freigläubiger, aber kein Gottesleugner, ein geistgläubiger Weltdurchwanderer, aber mannhaft deutsch fühlender Ostmärker, ein Dichter und Literatur- und Kulturforscher zugleich hat hier 15 literarisch-kritische Aufsätze vereinigt, die er etwa im letzten Jahrzwölft für Zeitungen und Zeitschriften geschrieben hatte, meist aus Anlaß von Gedenktagen, auch weil ein literarisches Ereignis reizte, Beifall oder Entrüstung auszusprechen. Sie gelten: Moscherosch, der (deutschen) Decadence, der in den 3 Kapiteln „Die Neurotischen", „Die gestreiften Safranblümlein weiß" und „Die angewandte Lyrik" die gebührende Abfuhr bereitet wird, Neëras Nel

Digitized by Google

sogno als Muster moderner Mystik, dem Deutsch-Spanier Becquer (Becker), dem Dänen Frederik Paludan-Müller, Pierre Loti, Rudyard Kipling, Karl Bleibtreu, Andersen, Shelley, Halbes „Jugend", Armand Silvestre, Mörike und Lenau, und einer erörtert namentlich durch einen Vergleich der Liebesszenen in „Romeo und Julia" und Hauptmanns „Vor Sonnenaufgang" „Realismus und Möglichkeit". Umrißzeichnungen wollen es sein, und bewußt „abhold der dürren und unfruchtbaren Literarhistorik eines Düntzer, Bartels (?!) und Leixner", suchen die Verfasser den Gegenstand gewiß nicht zu erschöpfen, aber echt künstlerisch geschaut, wirken sie von der ersten bis zur letzten packend und lebensvoll, und soweit der Berichterstatter die umrissenen Gestalten kannte, sind sie auch wohlgetroffen, so daß er die Sammlung aufs wärmste empfehlen kann.

15. **Friedrich Duckmeyer**, Die Deutschen in Tolstois Schilderung. Sonderabdruck aus der Beilage zur „Allgemeinen Zeitung" Nr. 111 vom 15. Mai 1902. 14 S. München 1902, A. Staegmeyr. 50 Pf.

Die Studie verdiente die weiteste Verbreitung und aufmerksame Beachtung. Sie weist nämlich nach, daß die Deutschen in Tolstois Werken tendenziös zu Trägern des Gemeinen, Niedrigen und Lächerlichen gemacht, die deutschen Leser über dieses bei einem solchen Geiste doppelt zu denken gebende Motiv aber von den Übersetzern geflissentlich getäuscht worden sind, indem diese, namentlich der erste, viel gelesene Dr. Strenge (Berlin, Deubner; 1886) trotz voller Kenntnis des Russischen viel geändert, weggelassen, zugestutzt und namentlich alles, was Deutsche hätte peinlich berühren müssen, ausgemerzt hat, ohne darüber in seiner Ausgabe die geringste Andeutung zu geben.

### III. Gesamt-, Volks- und Schulausgaben, Gedichtsammlungen, Schuldichtungen.

1. **Hermann Büttner**, Meister Eckeharts Schriften und Predigten. Aus dem Mittelhochdeutschen übersetzt und herausgegeben. I. Band. LVIII u. 239 S. Leipzig 1903, E. Diederichs. 4 M.
2. **Gustav Landauer**, Meister Eckeharts mystische Schriften. In unsere Sprache übertragen. 246 S. Berlin 1903, Karl Schnabel. 5 M.

Habent sua fata libelli, auch darin, daß Schriften, deren Vernichtung einst Feuer und Schwert versuchte und deren Verbreitung noch lange Zeit die Gleichgültigkeit im Wege stand, in einer geistesverwandten Zeit plötzlich zu neuem Leben erstehen. So ist es mit den Schriften des 1327 plötzlich mitten in dem gegen ihn eingeleiteten Inquisitionsprozeß gestorbenen großen Dominikaners Eck(e)hart gewesen. Bald fünfzig Jahre ist es her, daß Pfeiffer in Band 2 der „Deutschen Mystiker" Eckarts Schriften herausgegeben hat, und trotz aller Einsicht in die Unzulänglichkeit einer solchen Unterlage haben sich, von einzelnen Beiträgen abgesehen, Verlag und Gelehrsamkeit noch zu keiner zeitgemäßen neuen, kritischen Ausgabe wieder zusammengefunden. Da kommen zwei tiefe Kenner des Meisters, jene Stufe überspringend, dem Sehnen der Zeit nach neuer Weltvergottung, nach tieferer, von Kirchenformel und Mythologie freier Religiosität mit neuhochdeutschen Übersetzungen seiner geistesgewaltigen Schriften entgegen.

Beide Übersetzer haben dasselbe Ziel im Auge: „Meister Eckhart ist zu gut für historische Würdigung; er muß als Lebendiger auferstehen",

Digitized by Google

sagt Landauer über den Zweck seiner Bearbeitung. Büttner bezeichnet als seiner Arbeit eigentliches Ziel: „die Persönlichkeit des Mannes wieder aufzurichten, seinem Innersten und Eigensten neue Wirksamkeit zu verschaffen, das Unvergängliche an ihm als ein Lebendiges hineinzustellen in den Kampf der Zeit".

Die Mittel, mit denen beide ihr Ziel verfolgen, unterscheiden sich zum Teil. Gemeinsam ist beiden Übersetzern das Streben, das sachlich manchmal schwer verständliche Mittelhochdeutsch Eckarts in die heutige Form unserer Sprache zu gießen und doch den Duft, die Begriffswelt Eckarts möglichst zu wahren; jedenfalls lesen sich beide Übersetzungen glatt und fesselnd; wenn aber die Landauers vielleicht sogar noch ein wenig moderner wirkt, geschieht es freilich zum Teil auf Kosten sachlicher Genauigkeit. Zugleich hängt das freilich auch mit den Verschiedenheiten ihres Verfahrens zusammen. Landauer hat alles, was ihn veraltete Form, mittelalterliche Einkleidung, Zeitgeschmack an Eckhart dünkt, etwa vier Fünftel des unter Eckharts Namen Überlieferten ausgeschieden und will den ganzen geistigen Eckhart in den 23 Predigten, 7 Traktaten und 30 Seiten Fragmenten, d. h. von ihm aus veralteter oder schlecht überlieferter Umgebung herausgehobenen Stücken und Sprüchen eines Bandes bieten und fügt zum Schluß nur einige wenige erläuternde und rechtfertigende Bemerkungen hinzu, im übrigen gewillt, daß man ihm glaube, er habe das Echteste ausgewählt. Ob er freilich schlechthin Glauben verdiene, wird schon bei einem Vergleich zwischen den ihm und Büttner gemeinsamen Stellen manchmal fraglich. Büttner seinerseits gibt bedeutend mehr: eine ausführliche Einleitung, die außer über Eckharts Leben und seine Stellung im Vorkampfe für eine religiöse Neuschöpfung am Beginn des 14. Jahrhunderts namentlich über das Verhältnis zwischen des Meisters rein geistiger Gedankenwelt und zeitbehafteter Bilder- und Ausdrucksform belehrt; er läßt 33 Seiten kritisch-exegetischer Anmerkungen folgen und bietet die 18 Stücke Schriften und Predigten, die der vorliegende Band enthält, ohne jede Ausscheidung und will so im ganzen in 3 Bänden den vollständigen Eckehart erneuern.

Wer also Urteil und Stellung zu Eckhart selbsttätiger gewinnen will, wird zu ihm, wer in unmittelbarer, packender Weise nur die Quintessenz seines Geistesgehaltes genießen will, wird zu Landauer greifen. Jedenfalls können allen tieferen Geistern, die aus innerem Triebe nach solcher Nahrung verlangen, wie allen, die als Religionslehrer oder für den Sprach- und Literaturunterricht mehr als die über ihn bisher von Buch zu Buch übertragenen Unzulänglichkeiten wissen wollen, beide Ausgaben nicht genug empfohlen werden; „Dokumente einer versunkenen Religion", glänzende Arbeiten eines Schöpfers einer deutschen Prosa in höherem Sinne vor Luther liegen jetzt hier allen zugänglich vor, und wir können nur wünschen, daß Büttner uns bald den vollständigen Eckehart, der Schnabelsche Verlag weitere Bände seiner „Verschollenen Meister der Literatur", die Landauers „Meister Eckharts Mystische Schriften" eröffneten, bescheren möge.

3. Meyers Klassiker-Ausgaben in 150 Bänden. Geb. je 2 M. Leipzig, Bibliogr. Institut.

a) Goethes Werke. Unter Mitwirkung mehrerer Fachgelehrter. Herausg. von Prof. Dr. Karl Heinemann. Bd. 2. 4. 9. 10. 15.

Von der anerkannt hervorragenden Ausgabe bringt von den im Berichtsjahre erschienenen Bänden der zweite in Heinemanns meister-

Digitized by Google

licher Bearbeitung die zweite Hälfte der Gedichte, nach 425 S. Text wieder einige sechzig Seiten sorgfältigster literarhistorischer Anmerkungen. Im 4. Bande hat G. Klee den Reineke Fuchs, Georg Ellinger die Achilleïs und den Westöstlichen Diwan bearbeitet; in den gelehrten Beigaben (S. 485—541) verdienen besonderen Dank die Paralipomena zur Achilleis, die über diese erst ein gerechteres Urteil, weil eine treffendere Gesamtvorstellung, ermöglichen. Der 15. schließt die biographischen Schriften ab mit dem von R. Weber bearbeiteten Zweiten Römischen Aufenthalt (S. 1—244) und den von Heinemann selbst bearbeiteten Darstellungen zu den Jahren 1792 und 1793: Kampagne in Frankreich und Belagerung von Mainz (S. 245—486), und neben der Erklärung unter dem Text beweisen nicht weniger als 65 Seiten gelehrter Nachweise am Schlusse des Bandes, daß für Textgestaltung wie Erläuterung alle einschlägigen Schriften aufs sorgfältigste herangezogen worden sind. Der 9. Band enthält, von Viktor Schweitzer eingeleitet (S. 1—16), den Text von Wilhelm Meisters Lehrjahren (S. 17 bis 459).

Die zwei letzten Bücher der „Lehrjahre" (S. 1—204) bilden zusammen mit den „Unterhaltungen deutscher Ausgewanderter", den „Guten Weibern", der „Novelle", dem „Hausball" und der „Reise der Söhne Megaprazons" den 10. Band, in dem Harry Maync nicht nur treffliche Einführungen zu den kleineren Erzählungen, bearbeitet von Harry Mainc, der S. 439—495 nicht bloß zu diesem, sondern nachträglich auch zu Band 9 sorgfältigste gelehrte Anmerkungen textkritischer, literarhistorischer und exegetischer Art beifügt.

b) Herders Werke. Herausgeg. von Prof. Dr. Theodor Matthias. Kritisch durchgesehene und erläuterte Ausgabe. 5 Bde. Leipzig 1903, Ebenda. Geb. 10 M.

Die Ausgabe ist von der Fachkritik als das schönste Denkmal bezeichnet worden, das Herder bei der hundertsten Wiederkehr seines Todestages errichtet worden sei, und kann demnach als genügend empfohlen gelten. Was ich bei der Zusammenstellung der Auswahl beabsichtigte, war, wirklich den ganzen Herder, namentlich auch den bisher allgemein unterschätzten Theologen, in den erfolgreichsten seiner Schriften vorzuführen und den national bewußtesten Prediger edlen Menschentums den Gebildeten näher zu bringen. Der 1. Band enthält neben einer Übersicht von Herders Leben und Schaffen von 4 Bogen eine Untersuchung über Herders Sprache (S. 67—73) und eine Auswahl des noch heut Bedeutsamen aus den „Fragmenten" und „Kritischen Wäldern", das Reisejournal und 3 Schulreden; der 2. die Aufsätze über Ossian, Shakespeare und „Die Ähnlichkeit der mittleren englischen und deutschen Dichtkunst", sowie die Volkslieder von 1778/79; der 3. außer der „Plastik" nur Theologisches: „Älteste Urkunde des Menschengeschlechts" und „Vom Geist der ebräischen Poesie" in Auswahl, sowie die Schrift „Von Religion, Lehrmeinungen und Gebräuchen"; der 4. die „Ideen", der 5. im wesentlichen Poetisches, nämlich außer dem Gespräch „Iduna" über die nordische Götterlehre, die Paramythien, Parabeln, Blätter der Vorzeit, ausgewählte Gedichte und den „Cid". Allen Werken sind nach der bekannten Einrichtung der Meyerschen Klassikerausgaben sicher orientierende Einführungen vorausgeschickt, wie am Schlusse jedes Bandes wegweisende Bemerkungen über den Stand der Forschung, Quellen u. dgl. folgen. Von den Anmerkungen unter dem Text, die bei aller Knappheit doch

reichlich genug sind, um dem Leser die so reichlichen Anspielungen Herders verständlich zu machen, erscheinen solche zu den „Ideen" hier überhaupt zum ersten Male, wie auch deren Text, der zu dem 14. Band Suphans noch aussteht, auf eigener Vergleichung der Originalausgabe beruht.

c) Grillparzers Werke. Herausgegeben von Rudolf Franz. Kritisch durchgesehene und erläuterte Ausgabe in 5 Bänden. Leipzig, Bibliogr. Institut. Geb. 10 M.

Von den vorliegenden beiden Bänden enthält der erste (432 S.) eine ihre Aufgabe vortrefflich lösende Biographie von 4 Bogen Umfang, die Gedichte und „Die Ahnfrau"; der zweite auf 374 S. „Sappho" und „Das goldene Vlies". Die Erläuterungen vor den Werken und die Anmerkungen unter dem Text geben alle dem nicht Literarhistoriker notwendigen Aufklärungen, und die gelehrten Anmerkungen hinter dem Text, 30 S. in Bd. 1, 58 in Bd. 2, bieten alle für wissenschaftliche Beschäftigung nötigen Aufschlüsse über Quellen, Überlieferung und Literatur, vor allem auch die erst seit dem Berichtsjahre bekannte ursprüngliche, von Schreyvogel noch nicht so unglücklich beeinflußte Fassung der „Ahnfrau".

4. Cottasche Bibliothek der Weltliteratur. Stuttgart, J. G. Cotta Nachf. Jeder Band geb. 1 M.
   a) Hebbels Ausgewählte Werke. In 6 Bänden. Herausgegeben und mit Erläuterungen versehen von Richard Specht. Bd. 1—4.
   b) Grillparzers Briefe und Tagebücher. Eine Ergänzung zu seinen Werken. Gesammelt und mit Anmerkungen herausg. von C. Glossy und Aug. Sauer. 2 Bde.

Der 1. Band von Spechts Hebbel-Ausgabe enthält außer einer warmherzigen Biographie von vierthalb Bogen die Gedichte, zu deren Empfehlung auf die Besprechung der Zeißschen Hebbel-Ausgabe in Jahrgang 52, S. 198 ff., hingewiesen sei, und „Mutter und Kind"; Bd. 2 „Judith", „Genoveva" und „Maria Magdalena"; Bd. 3 „Herodes und Mariamne", „Michel Angelo", „Agnes Bernauer" und „Gyges und sein Ring"; Bd. 4 „Die Nibelungen" und „Moloch".

Während diese Ausgaben, ihrer ungemeinen Billigkeit entsprechend, außer einer kurzen Einführung in die einzelnen Dichtungen auf jede Beigabe zu den Texten verzichten, sind Grillparzers Briefen (Bd. 1, 297 S.) und Tagebüchern (Bd. 2, S. 1—142) nicht weniger als 174 Seiten literarhistorischer und erläuternder Anmerkungen beigegeben. Dadurch schon bilden diese zwei Bände eine unentbehrliche Ergänzung auch zu der grundlegenden zwanzigbändigen Ausgabe von Grillparzers Werken in derselben Sammlung, und überdies bieten sie an Tagebuchaufzeichnungen ausschließlich Neues, was auch in der zwanzigbändigen Ausgabe noch nicht aufgenommen worden war, und auch die Ausgabe der Briefe unterscheidet sich von der im Grillparzer-Jahrbuch von 1890 durch Anordnung und Vollständigkeit, sowie vielfache Textverbesserungen.

5. Goethes Briefe. Ausgewählt und in chronologischer Folge mit Anmerkungen herausg. von Eduard von der Hellen. III. Bd. (1788 — 1797). 284 S. Stuttgart, J. G. Cotta Nachf. 1 M.

Der dritte Band dieses in seiner Trefflichkeit schon im vorigen Jahrgange, S. 243, gebührend anerkannten „Leben Goethes, in seinen Briefen dargestellt", umfaßt die Zeit von der Rückkehr aus Italien bis zur Rückkehr von der dritten Schweizer Reise und verdient das gleiche Lob wie sein Vorgänger.

Digitized by Google

6. **Brentano u. Tieck**, Romantische Märchen. I. Reihe. In Auswahl und mit Einleitung von Bruno Wille. 342 S. Leipzig 1902, E. Diederichs. Kart. 4,50 M.

Bruno Wille, der Gründer der Berliner „Freien Bühne", dieser Stätte für billige Aufführungen für das Volk, einer der 1890 von Bebel mundtot gemachten ersten Generation der „Jungen", veröffentlicht hier in Liebhaberband, wie ihn freilich nur vermögende und Leute von Geschmack kaufen, Brentanos „Gockel, Hinkel und Gackeleia", „Schulmeister Klopstock" und Fragmentarisches, „Märchen von Komanditchen", sowie Tiecks „Elfen". Jedenfalls hat er recht, wenn er in der warmherzigen Einleitung mit reichen Zeugnissen namentlich von Novalis, doch auch von Tieck, Goethe und Schiller das Märchen und seinen „Anarchismus" und „magischen Idealismus" als Heilmittel gegen die Gewöhnlichkeit und gesellschaftliche Berechnung und trockene Ernsthaftigkeit beschwört, und darum können diesen so phantasiereichen und kindlich liebenswürdigen alten Märchen gewiß in dem schmucken neuen Gewande nur die zahlreichsten Leser gewünscht werden. Wenn uns die Lektüre nicht gerade über die gesellschaftlichen Nöte erheben sollte, möchte man wahrlich fragen, ob dies neue Zeugnis für unseren neuen Flug ins alte romantische Land auch ein Bekenntnis sei, ein Bekenntnis, daß das, was der Sozialist Wille ehedem in der realen Welt zu gestalten suchte, nur im Herzen, nur in der Empfindung und Phantasie, nur erst hinter und über den Dingen Wirklichkeit werden könne.

7. **Maurice Maeterlinck**, Joyzelle. Schauspiel in 5 Aufzügen. Deutsch von Friedrich von Oppeln-Bronikowski. Autorisierte Ausgabe. 80 S. Leipzig 1903, E. Diederichs. 2 M.

Materlincks „Joyzelle" ist das Drama, in welchem der grüblerisch-geistreiche Belgier den uralten Merlin-Mythus zum Gefäß seiner Weltanschauung gemacht hat.

8. **Paul Heyse**, Romane und Novellen. Wohlfeile Ausgabe. Erste Serie: Romane. Lief. 16—42 je 40 Pf. Stuttgart 1903, J. G. Cotta Nachf.

Die im Berichtsjahre ausgegebenen Lieferungen enthalten den Schluß des dritten Bandes: „Im Paradiese" I., sowie „Im Paradiese" II., bringen im 5. Bande den „Roman der Stiftsdame" und führen in Band 6 und 7 den Merlin (I und II) ziemlich zum Abschluß.

9. Max Hesses Neue Leipziger Klassiker-Ausgaben. Leipzig, M. Hesse.

a) Theodor Körners sämtliche Werke in 4 Teilen. Neue vervollständigte und kritisch durchgesehene Ausgabe. Herausg. von Eugen Wildenow. 868 S. 1,20 M., geb. 1,60 M.

b) Grillparzers Meisterdramen in 4 Bänden. Mit Einleitungen von Moritz Necker. In 1 Leinenbd. 1,75 M.

c) Eckermanns Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens. Mit Einleitung, erläuternden Anmerkungen und Register, herausg. von L. Geiger. 3 T. in 1 Bde. 675 S. 1,25 M., geb. 1,75 M.

d) Goethes sämtliche Werke. Vollständige Ausgabe in 44 Bänden. Mit Einleitung von L. Geiger. Mit 2 Bildnissen Goethes, 1 Gedicht in Faksimile u. 1 Registerband. 12 M., in 12 Leinenbdn. 20 M.

e) Georg Witkowski, Ludwig Tiecks Leben und Werke. Mit 2 Bildnissen Tiecks u. einer Handschriftprobe. 1903. 93 S. Sonderabdruck aus L. Tiecks ausgewählten Werken in 4 Bdn. Herausg. von G. Witkowski.

Digitized by Google

f) Wilhelm Bölsche, Friedrich v. Hardenberg, genannt Novalis. Mit 2 Bildnissen u. einem Briefe als Handschriftprobe. 1903. 47 S. Sonderabdruck aus Novalis' ausgewählten Werken in 3 Bdn. Herausg. von W. Bölsche.

g) Eduard Castle, Zur Einführung in Ferdinand Raimunds Werke. Mit 4 Bildnissen, 1 Brief u. 1 Kompositionsentwurf nach der Handschrift. 126 S. Sonderabdruck aus Ferd. Raimunds sämtlichen Werken in 3 Teilen. Herausg. von Ed. Castle.

Max Hesses Neue Leipziger Klassikerausgaben sind schnell beliebt geworden, und sie verdienen es bei allen denen, die nicht unbedingte Zuverlässigkeit des Textes bis auf den Buchstaben verlangen, sowohl wegen ihrer großen Billigkeit, als wegen der vorangehenden, auf der Höhe stehenden biographisch-ästhetischen Einleitungen, die ihnen durchweg von berufenen Fachmännern vorausgeschickt sind.

Die uns vorliegende Körner-Ausgabe ist überdies eine selbständige, auf den Schätzen des Dresdener Körner-Museums beruhende und die erste wirklich ganz vollständige. Die Grillparzer-Auswahl enthält in Band 1: I. „Ahnfrau" und „Sappho"; II. „Das goldene Vlies"; III. „König Ottokars Glück und Ende", „Ein treuer Diener seines Herrn"; IV. „Des Meeres und der Liebe Wellen", „Der Traum ein Leben", „Weh' dem, der lügt!". Die Goethe-Gesamtausgabe ist von Ludwig Geiger ebenso durch die umfassende Einleitung, die nach einer biographischen Skizze Weltanschauung und Schaffen in den Kapiteln: Politik, Religion, Lyrik, Kunst, Dramen, Episches, Geschichte, Briefe, Gespräche, Tagebücher würdigt, als durch den Registerband wertvoll gemacht, der zum ersten Male alle in den Werken vorkommenden Personen- und Ortsnamen verzeichnet. Ebenso hat Geiger seiner Ausgabe der „Gespräche mit Eckermann" außer einer biographisch-literarhistorischen Einleitung (S. 624—646) wertvolle sachliche Erklärungen beigegeben. Witkowski gibt in einer gedrungenen Skizze eine wahrhaft kritische Übersicht über Tiecks Leben und Schaffen, sowie über die Arbeit an ihm, Castle zeichnet zum ersten Male mit Kennerhand ein vollständiges Bild des lange unterschätzten liebenswürdigen Meisters des Wiener Volksstückes, und nicht am wenigsten reizvoll ist es, Wilhelm Bölsche, den hinter die Mechanik der Naturvorgänge zu dringen beflissenen Dichter-Naturforscher, den geistesverwandten Zeitgenossen der Klassiker würdigen zu hören, der von der Höhe ästhetischer Weltbetrachtung schon in das Land der Naturerkenntnis hineinschaute.

10. Die Meisterwerke der deutschen Bühne. Herausg. von Prof. Dr. Georg Witkowski. Leipzig 1903, M. Hesse. Jede Nummer 30 Pf., geb. 50 Pf. Doppel-Nr. geb. 80 Pf.

Nr. 1. Egmont. Ein Trauerspiel in 5 Aufzügen von Wolfg. v. Goethe. Mit Einleitung und Anmerkungen von Max Morris.

Nr. 2/3. Wallenstein. Ein dramatisches Gedicht von Friedr. v. Schiller. Mit Einl. u. Anm. von Dr. Albert Köster.

Nr. 4. Maria Stuart. Ein Trauerspiel in 5 Aufzügen von Friedrich v. Schiller. Mit Einl. u. Anm. von Dr. Albert Leitzmann.

Nr. 5. Die Jungfrau von Orleans. Eine romantische Tragödie von Friedrich v. Schiller. Mit Einl. u. Anm. von Dr. Franz Muncker. Mit 1 Kartenskizze.

Nr. 6. Wilhelm Tell. Schauspiel in 5 Aufzügen von Friedr. v. Schiller. Mit Einl. u. Anm. von Dr. Georg Witkowski. Mit 1 Kartenskizze.

Nr. 7. Prinz Friedrich von Homburg. Ein Schauspiel in 5 Akten von Heinrich v. Kleist. Mit Einl. u. Anm. von Dr. Rud. Schlösser.

Digitized by Google

Nr. 8. Ernst, Herzog von Schwaben. Ein Trauerspiel in 5 Aufzügen von Ludwig Uhland. Mit Einl. u. Anm. von Dr. Hermann Fischer.
Nr. 9. Die Ahnfrau. Trauerspiel in 5 Aufzügen von Franz Grillparzer. Mit Einl. u. Anm. von Dr. Moritz Necker.
Nr. 10. Sappho. Ein Trauerspiel in 5 Aufzügen von Franz Grillparzer. Mit Einl. u. Anm. von Dr. Moritz Necker.
Nr. 11. Napoleon oder die hundert Tage. Ein Drama in 5 Aufzügen von Christian Dietrich Grabbe. Mit Einl. u. Anm. von Dr. Rob. Hallgarten.
Nr. 12. Die Makkabäer. Trauerspiel in 5 Akten von Otto Ludwig. Mit Einl. u. Anm. von Dr. Adolf Stern.

Meisterwerke der deutschen Bücher, der Begriff Meisterwerke nicht zu eng gefaßt, werden hier in zuverlässigem Text dargeboten, eingeleitet durch knappe Orientierungen über ihre Entstehung, Quellen und Anlässe, Tendenzen und Aufnahme, Literatur, sowie ganz kurze alphabetisch vorangestellte Erklärungen über sprachliche und sachliche Schwierigkeiten. Von lauter anerkannten Universitäts- und Fachgelehrten bearbeitet, verdient die Sammlung auch wegen der Billigkeit und aus dem bei Nr. 11 erwähnten Grunde die Aufmerksamkeit aller Schulmänner. Eine eigenartige Beigabe ist das jedem Bändchen vorgedruckte Schema zum Ausfüllen durch den Besitzer, das der künstlerischen Erziehung der Jugend dienen soll, indem es zur Fassung eigener Urteile über das „Drama" im allgemeinen, Handlung, Charaktere, Darstellung veranlassen will. Nur eines läßt sich nicht billigen, die Wiedererzählung der Handlung, wenn sie, wie in Nr. 2/3, 7 und 12, rein objektiv gehalten ist und vorweg nimmt, was sich der Schüler selbst am leichtesten erarbeiten kann.

11. Schöninghs Textausgaben alter und neuer Schriftsteller. Herausg von Dr. A. Funke u. Dr. Schmitz-Mancy. Paderborn, F. Schöningh.
1. Schillers Braut von Messina. 84 S. 30 Pf.
2. Goethes Götz von Berlichingen. 112 S. 30 Pf.
3. Lessings Nathan der Weise. 132 S. 40 Pf.
4. Schillers Ausgewählte Gedichte. 156 S. 40 Pf.
5. Schillers Maria Stuart. 134 S. 40 Pf.
6. Lessings Emilia Galotti. 76 S. 30 Pf.
8. Grillparzers Sappho. 82 S. 30 Pf.

Dem mit Zeilenzählung versehenen Texte gehen 4—5 Seiten frisch geschriebener Einleitungen voran, am Schluß stehen zwei, drei Seiten knappster erläuternder Anmerkungen. Den vielen Amtsgenossen, die große einleitende und erläuternde Beigaben bloß ein Hemmnis dünken, können die schmucken Hefte aufs beste empfohlen werden.

12. **Joh. Gottfr. Herder**, Comenius und die Erziehung des Menschengeschlechts. Ein Lebensbild. Nebst einem Vorwort herausg. von Ludwig Keller. 15 S. Berlin 1903, Weidmannsche Buchh. 40 Pf.

Die hier aus Herders Briefen zur Beförderung der Humanität abgedruckte Charakteristik des Comenius verdiente es wohl, daß sie, vom Vorsitzenden der Comeniusgesellschaft warmherzig bevorwortet, in einem geschmackvollen Sonderdruck weiter verbreitet wird, weil besser und großzügiger Comenius' Wirken, nicht bloß als Erneuerer der Erziehungslehre, sondern als Erzieher des Menschengeschlechts überhaupt, gar nicht gekennzeichnet werden kann.

13. Velhagen & Klasings Sammlung deutscher Schulausgaben. Bielefeld 1903/04, Velhagen & Klasing.
91. Lfg. Parzival von Wolfram von Eschenbach. Im Auszuge übertragen u. erläut. von Gust. Legerlotz. XXI u. 259 S. 1,60 M.

Digitized by Google

92. Lfg. Briefe Goethes an Schiller in Auswahl. Für den Schulgebrauch herausg. von Dr. Oskar Meisner. VI u. 178 S. 1,20 M.
93. Lfg. Sappho. Ein Trauerspiel in 5 Aufzügen von Franz Grillparzer. Herausg. von H. Löschhorn. XII u. 91 S. 80 Pf.
96. Lfg. Hilfsbuch zu Schiller. Für den Schulgebrauch ausgewählt u. herausg. von Dr. Rud. Franz. IV u. 196 S. 1,30 M.
97/98. 100. Lfg. Deutsche Prosa. III.—V. Teil. Moderne erzählende Prosa. 1.—3. Bändchen. Ausgewählt u. zum Schulgebrauch herausg. von Dr. Gustav Porger. 1. Bdch. XXVI u. 155 S. 1 M., 2. Bdch. XVIII u. 192 S. 1,20 M., 3. Bdch. XXIII u. 145 S. 1 M.
103/4. Lfg. Aufsätze zeitgenössischer Schriftsteller. Ausgewählt u. zusammengestellt von E. Lemp. I. Zur Religion und Ethik. VI u. 154 S. 1 M. II. Zur deutschen Literaturgeschichte. X u. 193 S.
107. Lfg. Epik der deutschen Sagenkreise. Der arme Heinrich von Hartmann von Aue. König Rother. Übertragen, eingeleitet und erklärt von Dr. Gust. Legerlotz. XXXIX u. 144 S. 1,20 M.

Lieferung 93 zeichnet sich durch verständige Knappheit in der Zutat des Herausgebers aus, und 96 ist ganz eingerichtet wie das in Jahrgang LIV, S. 255 gewürdigte „Lessing-Hilfsbuch" von demselben Verfasser. Die Legerlotzischen Übertragungen der mittelhochdeutschen Dichtungen empfehlen sich durch ihre bekannte feinsinnige Art, die Wahrung der Eigenart der mittelhochdeutschen Vorlage mit den berechtigten Forderungen an die neuhochdeutsche Versform zu verbinden, namentlich das Parzivalbändchen wird willkommen sein, weil es von allen Schulausgaben zuerst eine wirklich ausreichende Auswahl und auf der Höhe der Zeit stehende Erläuterungen gibt. Das Briefbändchen enthält, nur mit den für die Schule nötigsten Sacherklärungen begleitet, 60 Briefe von Goethe und 50 von Schiller.

Eine besonders willkommene Gabe aber sind die 5 Bändchen moderner Prosa. Den Bändchen 97, 98 und 100: Deutsche Prosa, III.—V. Teil, sind in den Einleitungen Übersichten über Leben, Schaffen und die Literatur über sie vorangeschickt und am Schluß kurze Einzelerklärungen gegeben. Bändchen 1 enthält je 2 Stück von Rosegger und Marie von Ebner-Eschenbach, je 1 von Liliencron und v. Wildenbruch und 3 von Hermine Villinger; Bändchen 2 enthält 4 vollständige Novellen: Storms „Söhne des Senators", C. F. Meyers „Gustav Adolfs Page", Raabes „Else von der Tann" und Ad. Sterns „Flut des Lebens"; in Bändchen 3 sind 12 kürzere Erzählungen, Märchen, Skizzen vereinigt von Muellenbach, Ganghofer, Heiberg, Söhle, Margarete von Bülow, von Volkmann-Leander, Ilse Frapan, Schmidthenner und Lienhard. Die in Lieferung 103 zu Worte kommenden Meister der Forschung und Darstellung sind: Luthard, Friedr. Naumann, Freiherr von Soden, Frenssen, Harnack, K. von Hase, Hausrath, Sohm, Paulsen und Frommel, die in 104 vereinigten: K. Weinhold, E. Schmidt, von Treitschke, Wychgram, von Sybel, Schönbach, Waetzoldt, Hausrath, G. Freytag, Max Lorenz, H. Hart, Alfred Biese, Moritz Necker und Hans Hoffmann.

14. Graefers Schulausgaben klassischer Werke. Unter Mitwirkung von Fachmännern herausgegeben von Prof. J. Neubauer. Leipzig, B. G. Teubner. Jedes Heft kart. 50 Pf.

Heft 2. Wolfgang v. Goethe, Hermann und Dorothea. Herausg. von A. Lichtenheld. 55 S.

Heft 5. Gotth. Ephr. Lessing, Minna von Barnhelm. Herausg. von Dr. Franz Streinz.

Digitized by Google

Heft 6. Gotth. Ephr. Lessing, Laokoon oder Über die Grenzen der Malerei und Poesie. Herausg. von Karl Jauker. 105 S.
Heft 12. Friedrich v. Schiller, Wilhelm Tell. Herausgegeben von Dr. Franz Prosch. 92 S.
Heft 35. Friedrich v. Schiller, Kabale und Liebe. Herausgegeben von A. Lichtenheld. 82 S.
Heft 37. Heinrich v. Kleist, Prinz von Homburg. Herausgegeben von A. Lichtenheld. 66 S.
Heft 49. Homers Ilias. (In verkürzter Form.) Nach der Übersetzung von Heinrich Voß. Herausg. von Dr. A. Primozić. 104 S.
Heft 51. Goethes „Faust" (Erster Teil). Herausgegeben v. A. Lichtenheld. 122 S.
Heft 61. Franz Grillparzer, Sappho. Herausg. von Fr. Prosch. 65 S.
Heft 62. Franz Grillparzer, Ein Bruderzwist im Hause Habsburg. Herausg. von A. Lichtenheld. 95 S.
Heft 63. Franz Grillparzer, Libussa. Herausgegeben von A. Lichtenheld. 76 S.
Heft 64. Franz Grillparzer, König Ottokars Glück und Ende. Hrsg. von Fr. Prosch. 103 S.
Heft 65. Franz Grillparzer, Der Traum ein Leben. Herausg. von Ferd. Zimmert. 78 S.
Heft 66. Die Ahnfrau. Herausg. von Franz Streinz. 90 S.
Heft 67/68. Franz Grillparzer, Das goldene Vlies. Herausg. von Franz Streinz. 145 S.

Diese Schulausgaben, die das Verdienst in Anspruch nehmen, vor zwei Jahrzehnten um der Schule willen zuerst allgemeines und besonderes Wissen und ästhetische Durchbildung in den Dienst ernster Auslegung klassischer Werke gestellt zu haben, werden mit ihrem jetzigen Übergange in den bekannten Leipziger Verlag verdientermaßen gewiß auch die Beachtung finden, die sie durch ihre Ausstattung und wissenschaftliche Gediegenheit auch im Reiche von je verdient hätten; ist doch in dieser Sammlung (Heft 44/5) auch die erste gute, erklärende Ausgabe von Goethes Gedichten erschienen! Am Anfange stehen immer knappe literarhistorisch-ästhetische Einführungen über Entstehung, Gattung und Quelle der Dichtung, über ihren Aufbau und ihre Wirkung, dem Texte folgen sprachlich-sachliche Erklärungen, darunter Übersetzungen fremdsprachlicher Bestandteile, im ersten Grillparzer-Bändchen (61) geht überdies ein kurzes Leben voran, das Laokoon-Heft schmückt ein gutes Bild der Gruppe und das Tell-Heft ist von zwei trefflichen Kärtchen begleitet.

Vgl. übrigens über Heft 51 und 59 schon Jahrgang 52, S. 212 f.

15. Freytags Schulausgaben und Hilfsbücher für den deutschen Unterricht. Leipzig, G. Freytag. Geb.

Goethes Briefe in Auswahl, für den Schulgebrauch herausgegeben von G. Böttticher. 163 S. 1903. 1,20 M.

Friedrich v. Schiller, Wallenstein. Ein dramatisches Gedicht. Für den Schulgebrauch herausg. von Franz Ullsperger. Mit einem Kärtchen. 2. Aufl. 336 S. 1902. 1,25 M.

Friedrich v. Schiller, Wilhelm Tell. Schauspiel. Für den Schulgebrauch herausg. von Paul Strzemcha. Mit 2 Abbildungen u. 1 Kärtchen. 2. Aufl. 144 S. 1903. 75 Pf.

Franz Grillparzer, Ein Bruderzwist im Hause Habsburg. Trauerspiel in 5 Aufzügen. Für den Schulgebrauch herausg. von Gustav Waniek. 140 S. 1903. 80 Pf.

Deutsche Dichtung in Österreich im 19. Jahrhundert. Blumenlese, f. Schulzwecke ausgew. von Paul Strzemcha. 255 S. 1903. 2 M.



Digitized by Google

Die deutschen Romantiker. Für den Schulgebrauch herausg. von Dr. Heinr. Spieß. 246 S. 1903. 1,50 M.

Lyrische und epische Gedichte des 19. Jahrhunderts. Für den Schulgebrauch ausgewählt von Max Heinrich. 292 S. 1903. 1,80 M.

Das 1., 3. und 4. Bändchen, Texte mit knappen Einführungen, sind brauchbare Schülerausgaben und namentlich das erste als Hilfsmittel zur Belebung des Literaturunterrichts aufs höchste zu bewillkommnen. Auch das Wallenstein-Bändchen ist gediegen, nur mit seiner 34 Seiten langen Einleitung mehr für Privatlektüre und den angehenden Lehrer geeignet. Ganz ausgezeichnet ist die durch einen literarhistorischen Überblick über die Romantik eingeleitete (S. 1—29) und mit erläuternden Anmerkungen (S. 210—243) abgeschlossene Auswahl aus den Romantikern; denn nicht nur läßt sie die köstlichsten Saiten der Romantiker, das Stimmungsvolle, kindlich Fromme, Vaterländische in einer Auswahl ihrer Lieder (S. 30—156) treffend anklingen, sondern auch von ihrer Prosa sind 55 Seiten treffende Proben aus Wackenroder, Tieck, Novalis und Schleiermacher gegeben. Nicht minder treffend trotz des größeren Reichtums, den es da in 165 Nummern zusammenzufassen galt, ist Heinrichs Auswahl der Lyrischen und epischen Gedichte des 19. Jahrhunderts, die in die fünf Gruppen: „Romantik", „Politische Lyrik", „Neuromantik und München", „Poetischer Realismus", „Jüngstes Deutschland" gegliedert sind, wie denn auch die Einleitung verständigerweise mehr diese Gruppen charakterisiert, als von ihren Vertretern Lebensdaten häuft. Auch das letzte Bändchen will einem schönen Zwecke dienen: nach einer literaturgeschichtlichen Einleitung über die deutsche Dichtung in Österreich will es durch seine Auswahl des Charakteristischen und Schulmäßigen zugleich Vaterlandsgefühl und Stammesbewußtsein fördern. Die 57 Dichter der Sammlung, von Heinrich von Corvinus bis E. M. delle Grazie, sind hauptsächlich mit lyrisch-epischen Gedichten, vereinzelt mit Prosa und in Mundart vertreten und wären trotz des Titels der Sammlung am besten darauf beschränkt, da die gebotenen Kosthäppchen der Dramatiker Grillparzer, Hebbel und Nissel kaum Wert haben.

16. Aschendorffs Ausgaben für den deutschen Unterricht. Münster 1902/03, Aschendorffsche Buchh. Geb.

a) Homers Odyssee. Für den Schulgebr. ausgew. u. erläutert von Ferd. Hoffmann. 292 S. 1,40 M.

b) Sophokles' Antigone. Auf Grund der Donnerschen Übersetzung für den Schulgebr. herausg. von Dr. Schmitz-Mancy. 120 S. 90 Pf.

c) Götz von Berlichingen mit der eisernen Hand. Ein Schauspiel von J. W. v. Goethe. Für den Schulgebrauch herausg. von Dr. Schmitz-Mancy. 176 S. 1 M.

d) Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit. Für den Schulgebrauch herausg. von Dr. Alfons Egen. 403 S. 1,80 M.

e) Der Oberhof. Von Karl Immermann. Im Auszuge bearbeitet von Dr. Fr. Zurbonsen. 280 S. 1,50 M.

f) Das goldene Vlies. Dramatisches Gedicht in 3 Abteilungen von Franz Grillparzer. Für den Schulgebrauch herausg. von Dr. Paul Berres. 303 S. 1,50 M.

Die Odyssee-Auswahl, 6400 von 12112 Versen der Voßschen Übersetzung, enthält in der Einleitung eine Skizze von Voß' Leben und eine Würdigung der Dichtung; im übrigen ist sie ganz in der im Jahrgang 54, S. 256, Nr. 6, beschriebenen Weise eingerichtet. Ebenso Antigone bei 71 Seiten Erläuterungen neben 45 Seiten Text, Götz

Digitized by Google

bei 47 Seiten Beigaben zu 130 Seiten Text, Aus meinem Leben mit 43 Seiten Erläuterungen zu 360 Seiten Text, Das goldene Vlies bei 100 Seiten Bemerkungen zu 203 Seiten Text. Nur in f beschränken sich die Beigaben auf das allernötigste Einführende und Erklärende; b enthält 4 Abbildungen, den lateranischen Sophokles und drei antike Theater, d 12 Abbildungen, 9 Bildnisse und die Ansichten des alten und neuen Goethehauses, sowie des Straßburger Münsters, e ein Bild des Oberhofs nach Vautier.

17. Die ausländischen Klassiker erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten, sowie zum Selbststudium von Dr. Peter Hau. Leipzig 1903, H. Bredt.
1. Bändchen. Shakespeares Macbeth von Dr. Peter Hau. 120 S. 1 M.

Die mit diesem Hefte eröffnete neue Gruppe Bredtscher Erläuterungen ist ganz in der Weise der Erläuterungen der deutschen Klassiker desselben Verlags gehalten, so daß auf deren Besprechung in Jahrgang 54 verwiesen werden kann.

18. Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker mit ausführlichen Erläuterungen. Paderborn 1903, F. Schöningh.
Nr. 29. Grillparzers, Sappho. Mit Erläuterungen von Heinr. Vockeradt. 150 S. Geb. 1,30 M.

Vor dem durch eingehende Fußnoten begleiteten Texte (S. 14 bis 122) steht eine Einführung in Dichter und Dichtung, dahinter (S. 123 bis 150) ein Anhang mit Bemerkungen über den Inhalt, die Gliederung und die Bedeutung der Auftritte und Aufzüge nebst Aufgaben für mündliche und schriftliche Darstellungen.

19. **Franz Padderatz.** Sammlung von Briefen für den Unterricht an höheren Lehranstalten, besonders an Lehrerseminaren. 125 S. Halle 1903, H. Schroedel. 1,50 M.

Die Zusammenstellung ist veranlaßt durch die Bestimmung für die preußischen Präparanden- und Lehrerbildungsanstalten vom 1. Juli 1901, welche Lektüre von Briefen vorschreibt, und will zugleich Quellenmaterial zur Darstellung der Lebensbilder hervorragender Dichter bieten. Die Texte der Briefe sind bisweilen, diesen Zwecken gemäß, gekürzt, aber sonst sorgfältig nach den besten Quellen wiedergegeben und mit Fußnoten namentlich über die darin erwähnten Personen versehen. Verständigerweise sind nicht von vielen Schriftstellern nur einzelne, sondern von einer beschränkteren Anzahl von Meistern des Briefstiles reichere Proben gegeben, nämlich von Luther (5), Gellert (3), Klopstock (5), Bürger (1), Lessing (8), Herder (5), Goethe (30), Schiller (35), Th. Körner (4) und Bismarck (10).

20. **Joh. Peter Eckermann,** Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens. Ausgewählt und systematisch geordnet, sowie mit Einleitung und Anmerkungen, herausgegeben von Joh. Ohquist. 105 S. Leipzig 1903, B. G. Teubner. 1 M.

Es war kein übler Gedanke, die in „Eckermanns Gesprächen mit Goethe" enthaltenen Schätze dadurch nutzbarer zu machen, daß sie ohne den nebensächlichen Kleinkram und die zersplitternde Behandlung sachlich geordnet zusammengestellt wurden. Die 4 Kapitel, die der Herausgeber macht, sind: „Goethe über sich selbst und sein Werk"; „Kunst, Literatur, Philosophie"; „Gespräche über große Männer"; „Verschiedenes". Als Benützer sind die Schüler der Oberklassen zunächst an Schulen des Auslandes gedacht, wo



Digitized by Google

Deutsch als fremde Sprache gelehrt wird. Daß das hübsche Heft auch bei uns sehr nützliche Verwendung finden könnte, bedarf keines Wortes.

21. **M. Consbruch** u. **Fr. Klinckfieck**, Deutsche Lyrik des 19. Jahrhunderts. Auswahl für die oberen Klassen höherer Lehranstalten herausgegeben. 310 S. Leipzig 1903, C. F. Amelang. Geb. 2 M.

Die Sammlung will ein Doppeltes: sie will für die Hand der Schüler ein Hilfsmittel sein, an dem die Erkenntnis von der gedeihlichen Fortentwicklung gerade der Lyrik, der feinsten Blume der Dichtung, seit Goethe bis in unsere Tage für die Schule dienstbar gemacht werden kann. Zugleich soll der Forderung der neuen preußischen Lehrpläne entsprochen werden, wonach „die im Lesebuche der unteren und mittleren Klassen dargebotenen Proben neuerer Dichter in geeigneter Weise zusammenzustellen, zu ergänzen und zu würdigen sind". Die Auswahl ist feinsinnig getroffen und von Beigaben erfreulicherweise nichts geboten, als vor dem ersten Gedicht jedes Dichters eine Angabe über Geburts- und Todesjahr, beziehentlich Wohnort und nach dem Text eine Seite Glossar zu den Stücken von Hebel, Storm und Groth. Die Benützung ist so gedacht, daß die Sammlung den Schülern der drei Oberklassen zur Hand ist und vor dem der Prima vorbehaltenen Gesamtüberblick über das 19. Jahrhundert auch vorher schon bei der Privatlektüre und den Besprechungen aus den beiden klassischen Blüteperioden herangezogen wird.

22. **Otto Hellinghaus**, Deutsche Poesie von den Romantikern bis auf die Gegenwart, für Schule und Haus ausgewählt und mit kurzen Lebensbeschreibungen der Dichter, sowie zahlreichen Erläuterungen versehen. 3. Aufl. 706 S. Freiburg 1903, Herdersche Verlagsh. 4,80 M.

Diese besonders in katholischen Landschaften beliebte Sammlung lyrischer und epischer Gedichte, die der christlichen Schule und Familie unbedenklich empfohlen werden können, ist gegenüber den früheren Auflagen um die Lebensbeschreibungen vermehrt und enthält gegen früher nur 678 Gedichte von 71 Meistern, deren 991 von 89, indem 6 Dichter der früheren Ausgaben gestrichen und 24 neu aufgenommen wurden. Die damit zeitgemäß erneuerte und erweiterte Sammlung zeigt recht deutlich, welch köstlichen, gemeinsamen Schatz die Deutschen beider Bekenntnisse in ihrer Dichtung besitzen.

23. **Heinrich Zschalig**, Bilder und Klänge aus der Rochlitzer Pflege. Dargeboten zum Rochlitzer Heimatfest 1903. Mit 1 Ansicht von Rochlitz. 119 S. Dresden 1903, C. A. Koch. 1,80 M.

Ein örtlich begrenztes Stück Pflege der Volkskunde und Heimatkunst von einem tüchtigen Kenner der Sprachgeschichte und Mundart, dessen Beruf zur Arbeit die gediegene wissenschaftliche Einleitung über den Lautstand, Formbildung, Wort- und Bilderschatz der Rochlitzer Mundart beweist. Mancher Hinweis auf Ähnlichkeiten zwischen dieser und dem Englischen und Französischen will der Belebung und Veranschaulichung der fremden Sprache aus dem Bodenständigen dienen, überhaupt aber verdient diese Einleitung mit ihren hübschen Zusammenstellungen und ihren vielen Wort- und Formerklärungen ausgenützt zu werden zu dem Zweck, den die Volks- wie Mittelschule trotz ihres Berufes, die Schriftsprache zu lehren, auch hat und immer mehr ins Auge fassen sollte: das mundartliche Sprachgut durch liebevolles Nutzbarmachen und Beachten schätzen zu lehren. Auch die zweite Abteilung der Gedichte (S. 85—110): Singverse, Rufworte, Lieder, Reime (zur Arbeit)

Digitized by Google

und andere Volksüberlieferungen, können demselben Zwecke recht wohl dienstbar gemacht werden, und selbst die der ersten Abteilung (S. 41 bis 84): Mundartliche Gedichte, Sagendichtungen und Übersetzungen, können Klang und Anschauungsart der heimischen Sprechweise verdeutlichen helfen, so wenig ursprünglich und echte Volksdichtung sie sind.

Solche Sammlungen wären für viele landschaftliche Kreise wünschenswert, und die vorliegende könnte ihr Muster werden; eins würde sich dabei freilich wohl herausstellen: eine größere Gemeinsamkeit nicht im Klang, aber im Wort- und Bilderschatz der Mundarten, als es nach Zschaligs Einleitung scheinen könnte; denn während er die Übereinstimmung zwischen dem Rochlitzer Obersächsischen und Lausitzischen fast nur in den Wörtern wendischer Herkunft sieht oder wenigstens „beniemt", will es mich Lausitzer dünken, daß die von ihm aufgeführten Volkswörter wie -reime zu neun Zehnteln auch lausitzisch sind.

24. **Hermann Stöckel** und **August Ullrich**, Geschichtliche Dichtungen in deutscher, englischer und französischer Sprache. Zusammengestellt und mit Anmerkungen und Worterklärungen versehen. 367 S. Nürnberg 1904, Fr. Korn. Geb. 3,50 M.

Das Buch, das insofern eigenartig ist, als in dieser Geschichte in Liedern zum ersten Male neben deutschen Gedichten (231) auch fremdsprachliche, nämlich 43 französische und 33 englische, aufgenommen sind, will dadurch die Beziehungen des deutschen, französischen, englischen und geschichtlichen Unterrichts aufeinander sichern und durch solche Konzentration zugleich Erleichterung, Vereinfachung und Vertiefung der Lernarbeit erzielen. Die Dichtungen sind natürlich nach der Folge der darin behandelten Ereignisse geordnet und — nach dem Urteil eines befreundeten Fachmannes einschließlich der fremdsprachigen — trefflich gewählt, zumal in letzteren nicht nur Ereignisse der französischen und englischen, sondern überhaupt der allgemeinen Menschheitsgeschichte, namentlich der antiken und der deutsch-europäischen, behandelt werden. Aber die stammesgeschichtlichen behandeln natürlich Bayrisches und ermöglichen so wenig einen Gebrauch auch in anderen Bundesstaaten, als die Hoffnung erfüllbar ist, die Sammlung könnte zugleich vaterländische, französische und englische Gedichtsammlungen in einem ersetzen: so groß ist denn doch im Reich der Dichtung das Gebiet der historischen Poesie nicht!

25. **Euripides**, Die Bakchen. Tragödie. Deutsch von Hans von Arnim. 80 S. Wien 1903, A. Hölder. 1,50 M.

In der ihr entsprechenden Anschauungsweise gehaltene Geschichtsdarstellungen, in die ihrem Kunstverständnis gemäße Form gegossene Übersetzungen fordert jede Zeit von neuem, und doppelt, wenn ihr ein Meister der Gegenwart die Veraltung des eben noch als genügend Empfundenen zum Bewußtsein gebracht hat. So hat der Berliner Universitätslehrer Ulrich von Wilamowitz-Möllendorf durch seine Übersetzungen griechischer Tragödien und seine religionsgeschichtlichen Einleitungen dazu und der Wiener Dichter von Hoffmannsthal durch seine Bearbeitung der „Elektra" die Rückständigkeit der bisherigen Auffassung der griechischen Tragiker erwiesen, so gesellt sich ihnen hier ein dritter zu mit einer Übersetzung, die bei möglichster, aber in den Chorliedern doch nicht unbedingter Wahrung der antiken Form und ihrer freien Ausfüllung der Textlücken wirklich dichterisch heißen kann, und auch in der Auffassung des religiösen Stoffes teilt er Wilamowitz-Möllendorfs objektiv religionsgeschichtlichen Standpunkt und sieht in den „Bakchen"

Digitized by Google

nicht eine widerrufende Unterwerfung des „Denkers" Euripides unter die grobsinnliche Volksreligion, sondern die lebendige Veranschaulichung der Tatsache, daß der einseitige Mensch, auch der Aufklärungsfanatiker, nicht fähig ist, mit Verstand oder Gewalt eine religiöse Bewegung zu bekämpfen, die aus den Tiefen der Volksseele mit Naturgewalt hervorbricht.

26. **A. Schäfer**, Kleiner deutscher Homer. Ilias und Odyssee im Auszuge. Verdeutscht, mit Anmerkungen und Zusätzen. 4. Aufl. 158 S. Hannover 1903, C. Meyer. Geb. 1 M.

Dieser Homer für Mädchenschulen ist ein stereotypierter Wiederabdruck des schon im vorigen Jahrgange, S. 251, besprochenen Buches.

27. **Ludwig Linden**, Am Kieler Hafen. Festspiel zu Kaisers Geburtstag. Vorgetragen durch 4 Knaben. 19 S. Paderborn 1903, F. Schöningh. 30 Pf.

Eine recht kindliche Reimerei, zwischen deren einer Fahrt an den Kieler Hafen geltenden Fragen und Berichten der vier „Agierenden" Lieder von Heimatland, Meer und Seefahrt eingeschoben sind, die die ganze Klasse singen soll. Ist der dichterische Wert eben nicht groß, so doch die Tatsache desto erfreulicher und nachahmenswert, daß man so im nordwestdeutschen Binnenlande schon die Jugend den deutschen Meeresträumen zu gewinnen sucht.

## IV. Erläuterungsschriften und Verwandtes.

1. **Martin Wohlrab**, Ästhetische Erklärung Sophokleischer Dramen. I. Band. Antigone. 68 S. Dresden 1903, L. Ehlermann. 1,50 M.

Eine dritte Reihe seiner ästhetischen Erklärungen klassischer Dramen beginnt Wohlrab nach denjenigen zweier Shakespeareschen und eines Goetheschen mit dieser Erklärung der „Antigone", deren Methode nach dem, was über die Vorgängerinnen im Jahresbericht von 1901, S. 266 f., und 1902, S. 254, gesagt ist, keiner Beleuchtung und neuen Empfehlung mehr bedarf. Mit „seiner" ruhig nachentwickelnden Weise will der verdienstvolle Schulmann im wesentlichen die für den Nichtphilologen in einer gelehrten Ausgabe vergrabene und nicht gleich einheitlich dargestellte Auffassung August Böckhs zur Anerkennung bringen, wonach der einheitliche Gesichtspunkt für das Drama durchaus nicht, wie gewöhnlich gesagt wird, der Widerstreit der göttlichen und menschlichen Gesetze ist. „Antigone" ist ihm vielmehr „die Tragödie der Überhebung, die den Menschen die Forderung der Besonnenheit und des Maßhaltens, sowie die Scheu vor dem Göttlichen eindringlich ans Herz legt".

2. Deutsche Dichter des 19. Jahrhunderts. Ästhetische Erläuterungen für Schule und Haus. Herausg. von Prof. Dr. Otto Lyon. Leipzig 1902/03, B. G. Teubner. Jedes Heft 50 Pf.
   - Heft 1. Fritz Reuter, Ut mine Stromtid. Von Prof. Dr. Paul Vogel. 36 S.
   - Heft 2. Otto Ludwig, Makkabäer. Von R. Petsch. 48 S.
   - Heft 3. Hermann Sudermann, Frau Sorge. Von Prof. Dr. G. Böttticher. 47 S.
   - Heft 5. Wilhelm Heinrich Riehl, Fluch der Schönheit, Quell der Genesung, Gerechtigkeit Gottes. Von Dr. Th. Matthias. 46 S.
   - Heft 6. Gustav Frenssen, der Dichter des „Jörn Uhl". Von Prof. Dr. Karl Kinzel. 30 S.
   - Heft 7. Heinrich von Kleist, Prinz Friedrich von Homburg. Von Dr. Robert Petsch. 48 S.

Digitized by Google

Heft 8. Gottfried Keller, Martin Salander. Von Dr. Rudolf Fürst. 42 S.
Heft 9. Fr. W. Weber, Dreizehnlinden. Von Dir. Dr. Ernst Wasserzieher. 46 S.
Heft 10. Richard Wagner, Die Meistersinger. Von Dr. Rob. Petsch. 48 S.

Das zeitgemäße Ziel, das diesen Erläuterungen gesteckt ist, erreichen die Verfasser der erschienenen Hefte — das oben nicht verzeichnete Heft ist Storms „Immensee" und „Ein grünes Blatt" gewidmet — in recht mannigfacher Weise. Vogel schickt eine zugleich den Fortschritt der Handlung verzeichnende Übersicht über die 47 Kapitel des Romans voraus, gewinnt dann aus einem Rückblick dessen soziales Grundmotiv, es durch einen Vergleich mit dem verwandten „Kein Hüsung" beleuchtend, und behandelt weiter die Charaktere, die Milieuschilderung und die sprachlichen Ausdrucksmittel, alles so frisch und eindringlich, daß dem Werke neue Freunde gewonnen werden müssen. — Matthias hat, dem Wesen der kulturgeschichtlichen Novelle entsprechend, jedesmal unter A einen Abriß der den Hintergrund bildenden Zeit- und Gesittungsverhältnisse vorausgeschickt, der zugleich dem Nachweise dient, warum eben diese Zeit zur Einkleidung des Seelengeheimnisses der Dichtung verwendet worden ist, zumal zur Vermeidung zerstreuender Einzelerklärung alle nötigen Aufschlüsse in diesen Abriß verwoben sind, der denn auch vor dem ersten Lesen durchgenommen werden soll. Der zweite Teil (B) jeder Erläuterung veranschaulicht in einem Überblick über die Handlung die Stellung, Verwicklung und Lösung des Problems und belehrt durch Verweilen bei einzelnen Höhepunkten und Ausdrucksmitteln, sowie durch vergleichende Rückblicke auch auf frühere Dichtungen über die Eigenart und Entwicklung von Riehls Schaffen. Nach dem ersten naiven Lesen will dieser zweite Teil zu bewußterer Würdigung der bedeutsamen Kunst des Meisters anregen. — Lockerer, aber gerade so auch seinem Meister Herzen gewinnend, plaudert Kinzel über Frenssen, über seinen Lebensgang und seine und seines Helden Weltanschauung, seine bald impressionistische, bald niederdeutsch bedeutsame Darstellungsweise, seine durch einen Vergleich mit Sudermanns verwandter und so effekthascherischer „Frau Sorge" doppelt liebenswürdig wirkende keusche Intimität der Stimmung, über seinen Humor und seine wahrhaft beseelten Naturschilderungen. — Böttcher in seiner Behandlung des genannten Werkes von Sudermann legt nach einer kurzen Inhaltsübersicht das Hauptgewicht auf die Würdigung der Charakterzeichnung und Idee des Romanes und schließt mit einer freimütigen Feststellung des Unbefriedigenden an dem Werke. — Fürst begnügt sich nicht, Kellers „Martin Salander" bloß in dessen Entwicklungsgang einzuordnen, sondern schickt einen Überblick über die schweizerische Literatur seit Bodmer voraus, durchaus zweckdienlich; denn indem er deren sozialen Zug besonders an Pestalozzi und Jeremias Gotthelf erweist, bereitet er die Würdigung des oft verkannten „polemischen Erziehungsromanes" Kellers aufs trefflichste vor; den Beschluß macht eine Würdigung der Technik des Romans nach Fabel und besonders Charakterzeichnung und Wahrhaftigkeitsgehalt. — Wasserzieher gibt eine zugleich lichtvoll würdigende Inhaltsangabe. — Petsch geht von einem Vergleich mit Sturm und Drang und Romantik und einem Überblick über Kleists Lebensgang aus, um ihn dadurch als den zum Dramatiker geborenen Tat- und Willensmenschen zu erweisen; er teilt dann den Bericht des historischen Prinzen von Homburg über die Schlacht bei Fehrbellin mit und ver-

Digitized by Google

folgt die Entwicklung darüber bis zu ihrer Umformung für das Drama; indem er endlich dessen Entwicklung begleitet, geschieht es nicht, um diese wiederzuerzählen, sondern um das Verhalten der Personen und dessen Darstellung durch den Dichter kritisch eindringend zu würdigen. Ebenso inhaltsreich und eindringend ist Petschs Meistersinger-Heft, das natürlich nicht dem Tonwerk, sondern der Dichtung gilt: Werden und Wandel von Wagners Weltanschauung wird anschaulich und über die Stelle hinaus verfolgt, wo die Meistersinger, ihrerseits durch fremde und ältere eigene Gestaltungen desselben Stoffs beleuchtet, sich als ein wunderliebliches Neben- und Erholungswerk einfügen, das um des deutschen Bürgertums Teilnahme an des Meisters großem Lebenswerke bittet. Indem auch hier zum Schluß der Aufbau des ganzen Werkes verfolgt wird, ist wieder Würdigung der Kunst und ihrer Mittel der eine Zweck, außerdem tritt aber hier neben die Veranschaulichung der Vorgänge noch die Deutung ihrer symbolischen Sprache, die sie zu Kunst- und Musikkritikern reden sollten. — In seiner Behandlung der Makkabäer begnügt sich Petsch nach einer Darstellung der Entstehungsgeschichte wesentlich mit einer würdigenden Paraphrase des Stückes, da er betreffs der literarhistorischen Stellung und des Verhältnisses zu den Quellen hier auf seine Schulausgabe verweisen kann.

3. Beiträge zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Herausg. von K. Muthesius. Gotha 1903, E. F. Thienemann.
27. Heft. Das Studium des Dramas an Meisterwerken der deutschen Klassiker. Von Prof. D. Albrecht Thoma. Teil I. 2. Auflage. 103 S. 2 M.

Nach einer allgemeinen Einführung über das Wesen des Dramas und seine Behandlung im Selbststudium oder Schulunterricht werden „Emilia Galotti", „Minna von Barnhelm" und der „Nathan" in der Weise erläutert, daß erst jedesmal eine knappe, zugleich das einzelne würdigende Vergegenwärtigung der Vorgänge vorausgeschickt wird und dann eine Gesamtwürdigung der Idee, Charaktere, Sprache, Ökonomie und Gattung des Werkes folgt. Es ist ein ganz förderliches Hilfsmittel, wenn auch da und dort ein allgemeines Urteil fällt, das nicht unbedingt treffend ist. Namentlich die vier kleinen Absätze, in denen S. 13 Trauer-, Schau- und Lustspiel allgemein charakterisiert werden, enthalten so viel schiefe und unhaltbare Gleichungen wie Sätze.

4. **Karl Altendorf**, Ästhetischer Kommentar zur Odyssee. 79 S. Gießen 1904, E. Roth. 1,50 M.

Indem die Schrift eine in der Reihenfolge der Bücher durchgeführte ästhetische Analyse der ganzen Dichtung gibt, will sie wissenschaftlichen und praktischen Zwecken, Anstalten mit und ohne Griechisch, für welch letztere alle Anführungen übersetzt sind, zugleich dienen: den Beweis für die Einheitlichkeit der Odyssee „antreten", was freilich schon längst geschehen ist, indem sie die Einheitlichkeit des Inhaltes, die folgerichtige Behandlung des Stoffes wie der Charaktere nachweist, und zugleich eine ästhetische Einführung in das Werk schlechthin liefern. Die sorgfältige und doch die Häufung kleinlicher Einzelheiten wohl vermeidende Arbeit wird sicher von jungen Lehrern mit Nutzen zu Rate gezogen werden, aber im übrigen muß sie infolge Verschweißung zwei recht verschiedener Zwecke für die Wissenschaft in demselben Maße zu wenig bestimmt und scharf heißen, als sie für die Hand der Schüler zu räson-

Digitized by Google

mierend ist und ihm durch Hinweise auf alle möglichen gemachten Ausstellungen die unmittelbare Freude an der Dichtung rauben wird.

5. **B. Krembs**, Dichter und Maler. Ein Beitrag zum Unterricht in der Literatur- und Kunstgeschichte. 127 S. Leipzig 1903, Dürrsche Buchh. 1,60 M.

Von 18 Meistern, die wirklich oder nach der Legende auch einmal neben der Malerei die Dichtkunst gepflegt oder neben der Feder Stift und Pinsel geführt haben, Euripides, Pakuvius, Ev. Lukas, Michelangelo, Raffael, Salvator Rosa, Brockes, Geßner, Usteri, Maler Müller, Goethe, E. Th. A. Hoffmann, Töpffer, Kopisch, Stifter, Reinick und Gottfried Keller, sind hier aus den maßgebenden Werken über sie Lebensskizzen und Würdigungen, Dichtungen oder Beschreibungen von Gemälden zusammengestellt, und sicher wird die Veranschaulichung der Tatsache solcher Doppelbeschäftigung für manchen neu sein, und für die Würdigung mancher Dichtung ist das Bewußtsein davon unbedingt förderlich. Auch kann es dem Literarhistoriker, dem, der Bilder würdigen lehren oder lernen soll, gewiß manchen Fingerzeig geben, Meisterdarstellungen von Gemälden und Malern, wie die hier abgedruckten Goethes, von Tischbeins, Hoffmanns oder Töpffers bequem studieren zu können. Aber im übrigen scheint die Verwendbarkeit im Unterricht zu wechselseitiger Förderung der Einführung in die Malerei und die Dichtung recht fraglich; sollten bei der Dichtung Gemälde veranschaulicht werden, so müßten — Abbildungen, nicht Worte, sollten bei der Kunstgeschichte belebend Dichtungen genützt werden, so müßten wirklich beschreibende Dichtungen geboten werden.

6. Volksabende. Herausgegeben von Hermann Kaiser. Gotha 1903, Verlagsbureau.
   Heft 1. Hans Sachs. Ein Volksabend von Richard Bürkner. 46 S. 1 M.
   Heft 2. Wilhelm Hauff. Ein Volksabend von Dr. Hermann Mosapp. 47 S. 75 Pf.
   Heft 3. Königin Luise. Ein Volksabend von Hermann Müller-Bohn. 31 S. 75 Pf.

Nach den ersten Proben zu urteilen, haben hier wirklich berufene Kräfte sich zu einem Unternehmen zusammengefunden, wie es volkserzieherischer nicht gedacht werden kann. Wer im Zusammenhang mit der Schule, wie es zum Beispiel auf dem Weimarer Zweiten deutschen Kunsterziehungstage angeregt wurde, oder sonst als Leiter eines Bildungsvereins nicht gleich allerhand Hilfsmittel und gelehrte Vortragende zur Hand hat, der bekommt hier Anweisungen, ja ganze Ausstattungen für solche musikalisch-deklamatorisch-rednerische Veranstaltungen von wirklich unterhaltsamem und volkstümlichem Zuschnitte. Vor allem dient es der Abwechslung, daß an die Stelle eines Hauptvortrages eine Reihe von Erläuterungen gesetzt ist, welche würdigend die musikalischen, deklamatorischen und rezitierten Darbietungen von und zu einem Meister erläuternd und würdigend verbinden. Texte zu Deklamationen, zum Vorlesen, zur Aufführung sind gleich abgedruckt, Vertonungen werden nachgewiesen und alle möglichen praktischen Winke gegeben, und niemand braucht sich zu bedenken, die von Fachmännern zurecht gelegten Stoffe zu benutzen; denn er tut genug und gerade noch das Beste, wenn er das alles, seine Liebe zur Sache in den Dienst des bildungsbeflissenen Volkes stellend, aus dem Buche für dessen Herz lebendig macht und machen läßt. Der Inhalt des 3. Heftes, an dem sich natürlich streichen oder zusetzen läßt, mag die ganze Art veranschaulichen: 1. Chorgesang: „Wir

Digitized by Google

treten zum Beten" von Ed. Kremser; 2. Vortrag I; 3. Deklamation: „Bei Frau Rat" von Gustav Weck; 4. Vortrag II; 5. Deklamation aus der „Braut von Messina", 2. Aufzug, 5. Auftritt; 6. Vortrag III; 7. Deklamation: „Einzug der Kronprinzessin in Berlin" von Ernst Wichert; 8. Vortrag IV; 9. Chorgesang: „Wenn der Herr ein Kreuze schickt" von Robert Radecke; 10. Vortrag V; 11. Sologesang: „Wer nie sein Brot mit Tränen aß", Text von Goethe, komponiert von Schubert; 12. Vortrag VI; 13. Deklamation: „Wo meines Landes letzte Klippen ragen" von J. G. Görnandt; 14. Vortrag VII; 15. Deklamation: „Magdeburg" von Gust. Weck; 16. Vortrag VIII; 17. Deklamation: „Die Blume des Kaisers" von Gust. Weck; 18. Vortrag IX; 19. Deklamation: „Vor Rauchs Büste der Königin Luise" von Theodor Körner; 20. Trauermarsch von Beethoven.

Hoffentlich werden die Hefte ausgenützt, wie sie es verdienen, damit das ebenso schöne als praktische Unternehmen auch in dem Umfange ausgeführt werden kann, in dem es geplant ist. Denn außer der deutschen Dichtung, Musik und bildenden Kunst sollen ebenso bearbeitet werden die Gebiete: Heimat und Natur, Volkstum und Vaterland, Deutscher Glaube, Deutsches Land, Deutsche Geschichte und Deutsche Arbeit.

7. **H. Heinze** u. **W. Schröder**, Aufgaben aus klassischen Dramen, Epen und Romanen. Leipzig 1903, W. Engelmann.

21. Bdchn. Aufgaben aus Grillparzers Dramen „König Ottokars Glück und Ende", „Der Traum ein Leben" und „Weh dem, der lügt". 64 S. Kart. 80 Pf.

Von diesen Aufgaben-Sammlungen, deren Einrichtung zuletzt im Jahrgang 1899, S. 224 ff., besprochen worden ist, kann dieses neue Bändchen dem, der solche Hilfsmittel sucht, um so mehr empfohlen werden, als es in selbständiger Bearbeitung noch nicht ausgenützter Lesestoffe die damals noch vermißte Einheit aufweist, wie sie F. Teetz in den verwandten „Aufgaben aus deutschen epischen und lyrischen Gedichten" (ebenda, S. 226) gefordert und durchgeführt hat.

Digitized by Google

# V. Deutscher Sprachunterricht.

Von

**Dr. H. Zimmermann,**

Schuldirektor in Leipzig.

---

Wer die Erscheinungen auf dem Gebiete des deutschen Sprachunterrichts in den letzten Jahrzehnten überblickt, wird finden, daß in methodischer Hinsicht eine gewisse Ruhe eingetreten ist. Weder das synthetische Verfahren, das durch den grammatischen Unterricht die Kenntnis der Muttersprache zu vermitteln sucht, noch das analytische, das die Sprache beim Kinde schon voraussetzt und nur darauf ausgeht, sie verstehen zu lernen, hat die Oberhand behalten. In den Sprachheften und Sprachbüchern, die in allen Kategorien von Schulanstalten verbreitet sind, ist das Maß der grammatischen Kenntnisse, die man für nötig hielt, niedergelegt. Wenn einige dieser Bücher fünfzig und mehr Auflagen erlebt haben, so kann man immer annehmen, daß gute Auswahl und geschickte Anordnung des Stoffes die große Verbreitung veranlaßt haben. Beweisen sie doch auf, daß die Schule die Grammatik nicht ganz entbehren kann, wenn sie auch ihr nicht Selbstzweck sein darf.

Durch Festlegung einer einheitlichen Rechtschreibung in allen deutschschreibenden Kreisen gewinnt auch die Schule Ruhe. Die meisten Lehr- und Schulbücher sind schon danach umgedruckt worden, nur wenige haben die alten Auflagen noch nicht verbraucht. Das Auge, das nach den scharfsinnigen Untersuchungen Lays den Haupteinfluß auf die Orthographie hat, gewöhnt sich daran und, unterstützt durch lautliche Übungen, wird sich der Unterricht in der Rechtschreibung vereinfachen und seine Erfolge bessern. Da mit dem Richtigschreiben das Richtigsprechen eng zusammenhängt, so wurde auch der Lautlehre, mit der sich die Phonetik zu beschäftigen hat, größere Beachtung als früher geschenkt. Man suchte die richtige Hervorbringung der Laute durch Kenntnis und Selbstbeobachtung der Sprachwerkzeuge zu vermitteln. Besonders der erste Leseunterricht wurde dadurch beeinflußt, und die Fibeln wurden von jetzt „nach phonetischen Grundsätzen" verfaßt.

Wie auf dem Gebiete der Stilistik für höhere Schulen viel Gutes geleistet wurde — man denke hierbei nur an die Schriften von Vockeradt, Kehrein, Naumann und besonders an die fast unerschöpfliche Aufgabensammlung von Heinze und Schröter —, so sind auch die Volksschulen nicht zurückgeblieben. Begnügte man sich früher hier mit Ab- und Niederschriften, Um- und Nachbildungen, Beschreibungen, die sich vielleicht noch zu sogenannten Schilderungen und Abhandlungen verstiegen, so zieht man jetzt neben dem Lesebuche die eigenen Beobachtungen schärfer heran und verlangt von dem Aufsatze ein individuelles Gepräge.

Digitized by Google

Ist es doch als eigentliche Aufgabe der Stilübung anzusehen, erst den eigenen Inhalt der Schülerseele herauszulocken und daran die Form zu bilden (vgl. Hildebrand, „Vom deutschen Sprachunterricht", S. 55). Dem abstrakten Stil, der sich in unseren Lese- und Lehrbüchern lange Zeit breit gemacht und sich auch in den einfachsten Schüleraufsätzen gezeigt hat, wird am besten schon durch die Wahl des Themas vorgebeugt. Darauf ist jetzt in vielen Aufgabensammlungen gebührende Rücksicht genommen worden.

Hatte man sich früher der Schriftsprache gegenüber ablehnend gegen die Volkssprache oder Mundart verhalten, so mehren sich doch die Stimmen, die energisch für die Mundart als den Ausgangspunkt alles deutschsprachlichen Unterrichts eintreten. Schon vor mehr als 50 Jahren versuchte Burgwardt in seinen „Morgenstimmen" den naturgemäßen und volkstümlichen Sprachunterricht darauf zu gründen, und Rudolf von Raumer erkannte in seiner Geschichte des deutschen Sprachunterrichts als Aufgabe der Volksschule an, den Schüler von seiner Mundart zur Schriftsprache hinüber zu leiten. Am entschiedensten trat Hildebrand dafür ein, daß das Hochdeutsch nur im Anschlusse an die Volkssprache gelehrt werden solle. Mit ebendemselben Rechte muß es geschehen, wie die Geographie von der Heimatkunde ausgeht. Hat doch auf Grund vielseitiger Erfahrungen Dir. Hofmann in seinem interessanten Schriftchen: „Die Leipziger Mundart und ihre Behandlung in der Volksschule" (Leipzig, Dürrsche Buchhandlung; 1904; 27 S.; 60 Pf.), gezeigt, wie eng die Mundart mit dem geistigen Leben der Kinder verbunden ist. Gerade durch diese Berücksichtigung ist es möglich, den sinnlichen Hintergrund der Wörter aufzuhellen und das rechte Verständnis derselben zu gewinnen.

Wenn es nun unbestritten ist, daß die Lehrer von Hildebrand bei der Behandlung des Sprachunterrichts die trefflichsten Anregungen erhalten haben, so hat sich daher Dr. Laube einer dankenswerten Aufgabe unterzogen, indem er in seiner Schrift: „Rudolf Hildebrand und seine Schule", ein Beitrag zur Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichts in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts (Leipzig, Fr. Brandstetter; 1903; XV und 136 S.; 2 Mk.), Hildebrands Verdienste um den deutschen Sprachunterricht erörtert und mit großem Fleiße alles, was in dessen Sinne teils in pädagogischen Zeit-, teils in eigenen Schriften geschrieben ist, zusammengestellt hat. Legt der Verfasser im ersten Teile Hildebrands Ansichten vom deutschen Unterricht, von deutscher Erziehung und deutscher Sprachwissenschaft dar, läßt er diesen weiter sich aussprechen über Ziel und Stellung des deutschen Unterrichts, über die Lehrer der deutschen Sprache, über Schriftsprache und Mundart, über die Behandlung des Altdeutschen, über die Sprachlehre, die Rechtschreib-, Aufsatz-, Lese- und Sprachübungen und über die Lektüre, so weist er im zweiten Teil des großen Sprachmeisters Einfluß auf alle Teile des deutschen Unterrichts nach. Wer das Glück gehabt hat, Hildebrand auch persönlich näher getreten zu sein, der weiß, daß die Liebe zu seiner Muttersprache, deren Erforschung und Pflege er alle seine hohen und reichen Kräfte opferte, gegründet war auf echte, heiße Liebe zu seinem Volke und Vaterlande. Nur mit seinem treuen deutschen Herzen konnte er leisten, was er so segensreich für die deutsche Schule und die deutschen Lehrer geschaffen hat. Mögen sich an ihm die deutschen Lehrer immer erwärmen und zu rechter Pflege der Muttersprache begeistern lassen.

Digitized by Google

Zum Schlusse mag noch hingewiesen werden auf den Zweiten Kunsterziehungstag, der im vorigen Herbste (9.—11. Oktober) in Weimar stattgefunden und sich mit der Muttersprache und der Dichtung beschäftigt hat. Man sprach dabei über Lesen, Vorlesen und mündliche Wiedergabe des Kunstwerkes, über den mündlichen und schriftlichen Ausdruck, über das dichterische Kunstwerk in der Schule bezüglich der Auswahl und seiner Behandlung, wobei neben manchem alten Guten doch auch viele neue Anregungen gegeben wurden, die belebend und befruchtend auf den deutschen Unterricht einwirken werden.

---

## Literatur.

### I. Methodische und grammatische Schriften, Sprachlehren.

1. Dr. **Lang**, Elemente der Phonetik zur Selbstbelehrung mit Rücksicht auf die besonderen Bedürfnisse der Seminare. 2., verm. u. verb. Aufl. 66 S. Berlin 1903, Reuther & Reichard. 1 M.

Eins der wichtigsten Erfordernisse, das an jeden Lehrer gestellt werden muß, ist das einer guten und richtigen Aussprache. Mag er an einer höheren oder niederen Schule wirken, überall wird dasselbe verlangt, und gerade je jünger der Schüler ist und je inniger er sich an das Vorbild des Lehrers anlehnt, desto mehr muß dieser bestrebt sein, zu jenem in einer Mustersprache zu sprechen. Man wendet diesem Umstande jetzt größere Aufmerksamkeit als früher zu, und die elementare Phonetik ist als Laut- und Aussprachlehre in den Lehrplan des deutschen Unterrichts für Seminare aufgenommen, soll sie doch die Grundbedingungen zu einer lautrichtigen und lautschönen Aussprache des Hochdeutschen geben. Diese zu erreichen, dazu möchte auch der Verfasser obengenannten Büchleins beitragen. Ehe er auf die eigentliche Lautlehre, auf die Vokal- und Konsonantenbildung eingeht, beschreibt er ausführlich die Sprachwerkzeuge und die Stimmbildung im allgemeinen, die durch Tafeln veranschaulicht sind. Er bespricht weiter die Gesetze der Lautberührung (Unterlassung der Verschlußlösung, Ausgleichung, Stimmloswerden stimmhafter Laute), kommt endlich auf die Aussprache, die natürliche und künstlerische, im allgemeinen und die Aussprache der Vokale und Konsonanten im besonderen. Im Anhange ist noch ein Kapitel über das Chorsprechen gegeben, für dessen Verwendung in der Schule sehr wichtige Regeln gegeben worden sind.

2. **Lüttge**, Die mündliche Sprachpflege als Grundlage eines einheitlichen Unterrichts in der Muttersprache. V u. 107 S. Leipzig 1903, E. Wunderlich. 1,40 M.

Von der grundlegenden Bedeutung der mündlichen Sprachpflege überzeugt, regt der Verfasser den Leser zur Vertiefung in diese Frage an und zeigt, was zu tun ist, um der gesprochenen Sprache eine ihrem Wesen und ihrer Bedeutung angemessene Stellung im Lehrplane anzuweisen. Das Hauptgewicht der Schrift liegt auf dem zweiten Abschnitt derselben, denn nachdem im ersten Abschnitte nachgewiesen wird, daß die lautsprachliche Bildung die naturgemäße Grundlage der schriftsprachlichen ist, und dabei näher eingegangen wird auf Laut- und Schriftsprache, auf die lautsprachliche und schriftsprachliche Bildung nach ihrer

Digitized by Google

pädagogischen Würdigung und auf die mündliche Sprachpflege als Einheitsprinzip im Deutschunterricht, wird im zweiten Abschnitt die mündliche Sprachpflege in ihrer praktischen Gestaltung behandelt. Da die Lautsprache in dreifacher Hinsicht, in psychologischer, physiologischer und ästhetischer, Gegenstand unterrichtlicher Behandlung sein kann, so schließen sich die weiteren Erörterungen an diese drei Seiten an. Im dritten Abschnitte weist der Verfasser nach, wie auch die schriftsprachliche Bildung auf der lautsprachlichen beruht. Er verlangt dabei einen Sprachunterricht im ersten Schuljahre ohne Lesen und Schreiben und zeigt den Einfluß der lautsprachlichen Bildung beim Unterricht im Lesen, in der Rechtschreibung, im Aufsatzunterricht und in der Grammatik. Der aufmerksame Leser des Buches, das einem jeden Lehrer empfohlen sein mag, findet darin vielseitige Anregungen, die ihn veranlassen werden zu weiterem Nachdenken über die einheitliche Sprachbildung. Nur diese kann zu einem glücklichen unterrichtlichen Erfolge führen.

3. Dr. **K. Bojunka**, Welche Anforderungen sind an einen Leitfaden der deutschen Sprachlehre für höhere Mädchenschulen zu stellen? 39 S. Hannover 1903, Norddeutsche Verlagsanst. O. Goedel. 50 Pf.

Als Ergebnis seiner Erörterungen stellt der Verfasser den Satz auf: Um dem deutschen Sprachunterricht die innere Anteilnahme der Schülerinnen zu sichern, ist der Aufbau eines einheitlichen, knappen, aber für alle Stufen ausreichenden Gerüstes der deutschen Sprache nötig, das aber nur gegründet sein darf auf den Sprachgebrauch, also nicht gestützt wird auf unklar gewordene geschichtliche Verhältnisse oder anders geartete fremdsprachliche Zustände.

4. **Marschall u. Gutmann**, Deutsches Sprachbuch. 1. u. 2. Teil. 9. u. 8. Aufl. 112 u. 222 S. München 1903, R. Oldenbourg. Geb. 1,10 u. 190 M.
5. —— Grundriß der deutschen Sprach- und Rechtschreiblehre für höhere Lehranstalten. 7. Aufl. VII u. 176 S. Ebenda. Geb. 1,90 M.

Das vorliegende Sprachbuch hält den entwickelnden Lehrgang ein und beginnt mit der Satzlehre. An diese schließt sich übersichtlich und kurz die Wort- und Lautlehre (Rechtschreibung) an, wobei die Ausführung und die Anordnung der Stoffe dem Lehrer überlassen bleibt. Ist im ersten Teil der einfache Satz nach allen Richtungen behandelt worden, so geschieht dies im zweiten mit dem zusammengesetzten Satze, woran in der Wortlehre sich die Wortbildung, Wortbiegung und Wortbedeutung anschließt. Die Mustersätze zu den Grundlagen der Satzlehre sind fast durchweg dem deutschen Sprichwörterschatze oder mustergültigen Schriftstellern entnommen. Aus ihnen sollen die Sprachregeln entwickelt, begrifflich festgestellt, in eine fürs Gedächtnis faßliche Form gebracht und in zweckmäßigen Übungen praktisch verwendet werden.

Der Grundriß beginnt mit der Wortlehre (Wortbiegung und Wortbildung), fügt daran die Satzlehre und schließt mit der Orthographie, womit die Interpunktion verbunden ist.

6. **Jos. Kehrein**, Kleine deutsche Schulgrammatik für höhere Lehranstalten, neu bearb. von Dr. V. Kehrein. 6., umgearb. Aufl. V u. 106 S. Leipzig 1903, O. Wigand. 2 M.
7. **H. Elß**, Deutsche Sprachlehre. Ein Wiederholungsbuch für höhere Lehranstalten. 56 S. Bielefeld 1903, E. Siedhoff. 70 Pf.

Während die Kehreinsche Schulgrammatik den Sprachstoff in wissenschaftlicher Form und Anordnung bietet, faßt Elß' Deutsche Sprachlehre

Digitized by Google

denselben in möglichster Beschränkung, aber übersichtlich zusammen und verteilt ihn nach den Bestimmungen der preußischen Lehrpläne auf die einzelnen Klassen.

8. Dr. **Menfing**, Deutsche Grammatik für höhere Schulen. VI u. 62 S. Dresden 1903, L. Ehlermann. 80 Pf.

Mit diesem Buche soll den Schülern ein auf wissenschaftlicher Grundlage beruhender Leitfaden, der auf die praktischen Bedürfnisse Rücksicht nimmt, in die Hand gegeben werden. Es soll nicht eine systematische Darstellung der Grammatik, sondern nur die wichtigsten, der deutschen Sprache eigentümlichen Gesetze behandeln. So bietet es aus der Formenlehre die Konjugation und Deklination, macht in der Wortbildungslehre die Schüler mit den einfachsten Bildungsgesetzen bekannt und lenkt die Aufmerksamkeit auf die Doppelbildungen hin. In der Satzlehre legt es den Aufbau des Satzes aus seinen Teilen dar und sucht eine richtige Vorstellung von der Verwendung der Wortklassen im Satze zu geben. Die in die Satzlehre verarbeitete Interpunktionslehre beschränkt sich auf das Grundlegende, alles Weitere gelegentlichen Erörterungen überlassend. Durch Ziffern am Rande ist der Stoff auf die einzelnen Klassen verteilt worden.

9. **K. Hoffmann**, Deutsche Sprachlehre. Ein methodischer Leitfaden für Mittel- und höhere Lehranstalten. 3., verb. Aufl. VI u. 139 S. Gießen 1903, Emil Roth. Geb. 1,30 M.

10. **Glöckler, Aßfahl u. Erbe**, Kurzgefaßte deutsche Sprach- und Aufsatzlehre mit Übungsaufgaben für Latein- und Realschulen. 14. Aufl., umgearb. von Aßfahl u. Erbe. 208 S. Stuttgart 1903, Bonz & Co. 1,60 M.

Gute methodische Anordnung und notwendige Beschränkung zeichnen beide Bücher, von denen das erste die Laut- und Wortlehre, das andere die Satzlehre voranstellt, aus. Zahlreiche Aufgaben sollen das gebotene Sprachmaterial einüben helfen. Die neuen Auflagen haben außer der Umarbeitung nach der neuen Orthographie nur wenig Veränderungen gebracht.

11. **G. Bräuning**, Die Schwankungen und Schwierigkeiten in der deutschen Grammatik. 28 S. Meldorf, F. Hohbaum. 60 Pf.

In kurzer Form stellt der Verfasser das zusammen, was in grammatischer Hinsicht Schwierigkeiten macht. Er beschränkt sich dabei auf die, die sich aus der Laut- und Formenlehre in bezug auf das Substantiv — Geschlecht, Deklination —, das Adjektiv, Pronomen und Verbum ergeben und die Wortbildung und Syntax bezüglich des Namens und Verbums betreffen. Den Schülern der Mittelklassen, für die das Buch zusammengestellt ist, wird es sich gewiß nützlich erweisen.

12. **Th. Franke**, Schwierigkeiten und Schwankungen des deutschen Sprachgebrauchs. Hilfsbuch für den deutschen Sprachunterricht auf der Oberstufe gehobener Bürgerschulen, an Fortbildungs- und Fachschulen. 76 S. Dresden 1903, A. Huhle. 75 Pf.

Um der sprachlichen Bildung des Schülers einen Abschluß zu geben, muß er auch Einsicht in die wichtigeren alltäglichen Sprachfehler erlangen, die ihre Hauptquelle in den Schwierigkeiten und Schwankungen des Sprachgebrauchs haben. Dieselben, die am besten am Ende der Schulzeit behandelt werden können, sind in vorliegendem Hilfsbuche nach den Wortarten, nach der Wortbiegung und Satzlehre zusammengestellt und in den Übungs- und Belehrungsbeispielen so viel als mög-

Digitized by Google

lich an Vorkommnisse des täglichen Lebens angeschlossen. Die Übungen lassen sich besonders vorteilhaft zu Diktaten verwenden.

13. **Th. Franke,** Richtig deutsch! Ein Führer durch die Schwierigkeiten unserer Muttersprache, sowie ein Ratgeber für Fälle schwankender Sprech- und Schreibweise. X u. 156 S. Leipzig, Dr. L. Huberti. Geb. 2,75 M.

Diese Schrift gehört Hubertis Moderner kaufmännischer Bibliothek an, die eine Sammlung praktischer Werke zur Aus- und Fortbildung des Kaufmanns enthält, und sie nimmt darin eine hervorragende Stellung ein. Unter Berücksichtigung kaufmännischer Ausdrucksweise sind die Schwierigkeiten und Schwankungen der deutschen Rechtschreibung und des deutschen Schreib- und Sprachgebrauches zusammengestellt und unter Zuhilfenahme der Grammatik das hervorgehoben, wogegen am leichtesten gefehlt werden kann. Die Beispiele sind dem Interessenkreise des Kaufmanns entnommen und hier und da auch in die Form leicht zu lösender Aufgaben gekleidet. Zuletzt sind noch die in der kaufmännischen Fachpresse vorkommenden Fremdwörter erklärt und verdeutscht. So wird jeder Handelsbeflissene gern zum Buche greifen, um sich in ihm in zweifelhaften Fällen Rats zu erholen.

14. **Engelke** u. **Kräuter,** Sprachbuch für den deutschen Unterricht an kaufmännischen Fortbildungsschulen und ähnlichen Anstalten. 2., umgearb. u. verm. Aufl. 48 S. Dresden 1904, A. Huhle. 50 Pf.

Wenn es auch nicht ein vollständiges Handbuch der deutschen Sprache sein will, ist bei der Stoffauswahl auf solche orthographische und grammatische Übungen das Hauptgewicht gelegt, gegen die am leichtesten verstoßen wird und die am festesten eingeprägt werden müssen. Die Übungen konzentrieren sich um Lesestücke des Handelsschullesebuchs von Voigt.

15. **Martin Vorbrodt,** Schulgrammatik der deutschen Sprache. 11. Aufl., neubearb. u. erweit. nach den preußischen Lehrplänen für Präparandenanstalten u. Lehrerseminare. 1. Teil XII u. 144 S., 2. Teil 12 u. 140 S. Breslau 1903, F. Hirt. Zusammengeb. 3 M.

Den Lehrplänen der Lehrerbildungsanstalten entsprechend, ist das schon seit einer Reihe von Jahren viel gebrauchte Buch umgearbeitet und in zwei Teile zerlegt worden. Der erste Teil enthält die Elementargrammatik für Präparandenanstalten, die nach Klassenpensen geordnet und durch zahlreiche Beispiele erweitert ist. Sie beginnt mit dem einfachen Satze, dessen Haupt- und Nebenteilen, beschäftigt sich weiter mit dem Ding-, Eigenschafts-, Zahl- und Fürwort nebst dessen Ableitungen, geht über zum zusammengesetzten Satze und kommt erst dann zum Zeitworte, woran sich die Partikeln anschließen. Die Lehre von der Wortbildung schließt den ersten Teil des Buches. Der zweite behandelt die Lautlehre, die Mundarten und die Sprachgeschichte. Zur Veranschaulichung dienen eine größere farbige Karte der Sprachen und Mundarten Deutschlands und mehrere schwarze Tafeln mit erläuternden Abbildungen zur Lautlehre. Dadurch sollen die Seminaristen eingehender in die Sprachwissenschaft ein- und von der Laut- zur Aussprachelehre, die für die Schule so notwendig ist, hingeführt werden. Auch das Interesse für die Mundarten wird dadurch erweckt, wie ja überhaupt das Buch die Seminarzeit überdauern und auch zu späteren Studien anregen soll, wozu noch eine reichhaltige Literatur empfohlen worden ist.

Digitized by Google

16. Dr. **Schindler** u. **Volkmer**, Deutsche Sprachlehre für Lehrerbildungsanstalten. 1. Teil. Für Präparandenanstalten. X u. 171 S. Breslau 1903, H. Handel. Geb. 1,80 M.

17. **H. Rosenberg**, Deutsche Sprachlehre für Präparandenanstalten. Ein Lehr- und Übungsbuch. 5., umgearb. Aufl. 188 S. Breslau 1903, F. Hirt. Geb. 1,80 M.

Die drei Hauptteile, aus welchen das erste Buch besteht, die Satz-, Wort- und Wortbildungslehre, sind so vollständig gehalten, daß ihre Durchnahme nicht von der vorliegenden Reihenfolge abhängig ist. Dabei ist dem Lehrer gestattet, aus einem Teile in den anderen hinüberzugreifen. Denn an den Präparandenanstalten, wie überhaupt an den unteren Klassen der höheren Anstalten soll sicher nicht die ganze Satzlehre durchgearbeitet werden, ehe die Schüler etwas von der Wort- und Wortbildungslehre erfahren. Bei der Bedeutung, die jetzt durch die Rücksichtnahme auf das Sprechen die Lautlehre gewonnen, hätte wohl diese nicht unbeachtet bleiben dürfen; ist sie doch ebenso wichtig für das Richtigsprechen als für das Richtigschreiben.

Das Buch von Rosenberg kann als Vorstufe für die an vielen preußischen Seminaren gebrauchte Schulgrammatik von Martin-Vorbrodt angesehen werden. Der „einleitende Lehrgang" soll in acht Abschnitten das verschiedenartige grammatische Wissen den neueintretenden Schülern einheitlich gestalten und sie an den Gebrauch gleicher Fachausdrücke gewöhnen. Der Hauptlehrgang des ersten Teiles bietet die Satz- und Wortlehre in enger Verbindung mit Hinweis auf manche stilistische Regel. Gesondert davon ist die Wortbildungsregel behandelt. Der zweite Teil befaßt sich ausschließlich mit der Rechtschreiblehre, der die Werke von Duden, Engelien, Willmanns und Meyer zugrunde liegen.

18. **Joh. Wandl, Fr. Wollmann** u. **Merth**, Sprachübungen für ein- bis dreiklassige Volksschulen. Wien 1902 u. 1903, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 1. Teil. 153 S. 1,50 K. 2. Teil. 256 S. 3 K.

Der erste Teil enthält die Übungen im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck, der zweite die Sprachlehrübungen. An diese schließen sich noch die Übungen über Wortbedeutung, Mehrdeutigkeit und Sinnverwandtschaft der Wörter, über Wortbildung und Rechtschreibung an. Denselben ist das Lesebuch aus dem k. k. Schulbücherverlage, das in Niederösterreich am meisten verbreitet ist, zugrunde gelegt. Da aber die meisten der Lesestücke auch in anderen Lesebüchern vorhanden sind, kann das für den Sprachunterricht sehr wertvolle Buch auch anderen Lehrern nützen.

19. **M. Baron, Th. Junghanns** u. **H. Schindler**, Deutsche Sprachschule Sprachlehre, Rechtschreibung und Aufsatz in konzentrischen Kreisen. Leipzig J. Klinkhardt.
Ausgabe A in 7 Heften und 1 Literaturheft. 71. u. 20. Aufl. à 20 u. 25 Pf.
Ausgabe B in 4 Heften und 1 Literaturhefte. 58. u. 32. Aufl. 20 u. 25 Pf.

Die bekannten Sprachhefte erfreuen sich in den sächsischen Volksschulen noch immer einer großen Verbreitung, gehörten sie doch von Anfang an zu denjenigen Heften, die die einzelnen Zweige des Sprachunterrichts gleichmäßig berücksichtigen und eine richtige methodische Aufeinanderfolge des Sprachstoffes in konzentrischen Kreisen innehalten. Freilich entsteht durch ihre Benutzung die Gefahr, daß der Sprachunterricht mechanisiert wird und daß der Lehrer dabei das individuelle



Digitized by

Sprachleben der Schüler unbeachtet läßt und mehr auf die Sprachform als auf den Sprachinhalt eingeht.

Für die bayrischen Volksschulen sind diese Sprachhefte bearbeitet von

20. **Fr. Gärtner**, in 3 Ausgaben. Leipzig, J. Klinkhardt.
Ausg. A in 6 Heften. 11. Aufl. 20 bis 30 Pf.
Ausg. B in 3 Heften. 55. u. 39. Aufl. 30 Pf.
Ausg. C in 2 Heften. 24. u. 16. Aufl. 20 u. 25 Pf.

wodurch der Verfasser den Bedürfnissen der verschiedensten Schulanstalten gerecht werden will.

Die Bearbeitung für preußische Schulen hat Dr. Jütting übernommen, dessen Ausgabe A in 7 Heften, 30. und 10. Auflage, für vielklassige Bürgerschulen, Ausgabe C für einfache Landschulen in 2 Heften, 24. und 16. Auflage erschienen ist. Die Ausstattung und die Preise der Hefte sind die obigen. — Eine Umarbeitung der Originalsprachschule ist für preußische Schulen von M. Thal, Ausgabe B, in 4 Heften, 20 bis 30 Pf., 2. Auflage, erfolgt. Alle die genannten Sprachhefte sind im Verlag von J. Klinkhardt erschienen.

21. **H. Nowack**, Sprachstoffe für die Volksschule zur Übung im richtigen Sprechen und Schreiben. Breslau 1903, F. Hirt.

Diese Sprachstoffe sind für ein-, zwei- und mehrklassige Schulen in 6 Ausgaben erschienen in einem, zwei und drei Heften à 20 bis 30 Pf. Je mehr sich die Schulanstalt vergrößert, desto mehr erweitert sich auch der Sprachstoff, besonders wird die Rechtschreibung an vielen Beispielen eingeübt. In den Ausgaben D und E findet die Behandlung des Sprachstoffes im Anschlusse an F. Hirts Lesebücher statt.

Für die Lehrer ist noch ein besonderes Lehrerheft, 8. Auflage, 116 S., 1,25 Mk., herausgegeben, das nebst Anweisungen über Benutzung der Schülerhefte die Diktatstoffe enthält und die zu behandelnden Abschnitte aus der Sprachlehre zusammenfaßt.

Den oberen Klassen der Stadtschulen und den über die Ziele der einfachen Volksschule hinausgehenden Lehranstalten ist die „Deutsche Sprachlehre und Rechtschreibung" von Nowack, 11. Auflage, 104 S., 60 Pf. (Breslau, F. Hirt; 1903) gewidmet, ein Buch, das in gesonderten Abschnitten und in systematischer Anordnung den gesamten Stoff aus Grammatik und Orthographie bietet, der auf der Oberstufe teils zur praktischen Wiederholung, teils neu durchzuarbeiten ist.

22. **A. Lippert**, Deutsche Sprachübungen für entwickelte Schulen. Freiburg 1903, Herdersche Verlh. 1.—4. Heft. 7. u. 4. Aufl. 20 u. 40 Pf. —— Deutsches Sprachbüchlein für Volksschulen. 1.—3. Heft. 2. Aufl. 25 u. 30 Pf.

Mit Recht betont der Verfasser, daß der Sprachunterricht in der Volksschule sich im wesentlichen auf die Behandlung der Lesestücke stützen müsse, zu der ergänzend und zusammenfassend die besonderen grammatischen und orthographischen Übungen kommen. Dadurch tritt auch die gesprochene Rede in die ihr gebührenden Rechte ein. Da die drei ersten Hefte das Wesentliche abschließend bieten, sucht das vierte Heft, indem es den Stoff vertieft und übersichtlich wiederholt, die Forderungen der entwickelteren Schulen zu befriedigen. Das Sprachbüchlein verteilt den Sprachstoff auf die einzelnen Schuljahre, läßt aber auch noch da, wo es die Verhältnisse erheischen, Kürzungen zu.

Digitized by Google

23. **Th. Franke**, Übungsschule für Rechtschreibung und Sprachlehre, Wortbildung und Ausdruck. Leipzig 1903, Dürrsche Buchh.
1. Heft. 2. Schuljahr. 15 Pf. 2 Heft. 3. Schulj. 20 Pf. 3. Heft. 4. Schulj. 20 Pf. 4. Heft. 5. u. 6. Schulj. 30 Pf. 5. Heft. 7. u. 8. Schulj. 30 Pf.

Im Anschlusse an den Sachunterricht — den Anschauungs-, heimatkundlichen, Geschichts- und naturkundlichen Unterricht — werden hier die einzelnen Sprachpensen teils in mündlichen, teils in schriftlichen Übungen behandelt und daran in methodischer Reihenfolge die orthographischen und grammatischen Lehrstoffe angeschlossen.

24. **W. Söding**, Übungsbuch für den deutschen Sprachunterricht in der Volksschule. 1.—3. Tausend. Lehrerausgabe. 4. Aufl. Arnsberg 1903, J. Stahl. Geb. 80 Pf. u. 1 M.

In der Grammatik soll das Hauptgewicht auf die Sicherheit in der Bildung und der richtigen Anwendung der Fälle und Biegungsformen, auf die notwendige Gewandtheit im Satzbau und auf Sicherheit in der Interpunktion gelegt werden, im Unterricht ist vorzüglich das lautrichtige und deutliche Sprechen zu pflegen, woraus sich das richtige Schreiben dann auch ergibt.

25. **J. Hache**, Handbuch des Deutschunterrichts für die Unter- und Mittelklassen der Volksschulen. 1. u. 2. Teil. 2.—4. Schulj. 83 u. 92 S. Dresden 1904, A. Huhle. 1,30 u. 1,80 M.

An den Anschauungsstoffen der unteren Stufen werden bestimmte Wörtergruppen aufgesucht und möglichst vielseitig behandelt. Teils zu Aufsätzen, teils zu Lese- und Schreibübungen bieten sie vielseitiges Unterrichtsmaterial. In den für die Kinder bestimmten Merkbüchern sind neben den Stammwörtern auch die Ableitungen, sowie Beispiele mit orthographischen und grammatischen Eigentümlichkeiten angegeben, wodurch einesteils die Kinder zum Verständnis der Wortbildung kommen, andernteils auch durch die aufgenommenen Diktate und Musterstücke Vorbilder für eigene schriftliche Aufsätze erhalten.

26. **J. Otto**, Sprachlehre und Rechtschreibung für die Mittelstufe. Lehrerheft. IX u. 90 S. Gebweiler 1903, F. Boltze. 1,30 M. Schülerheft 52 S. 40 Pf.

Beide Hefte bieten übereinstimmend den Übungsstoff aus der Laut-, Wort- und Satzlehre. Jedem Abschnitte schließt sich im Lehrerhefte Stoff zur Nachschrift in Sätzen an, jedem größeren ein zusammenhängendes Stück. Im vierten Teile des Lehrerheftes wird das Schönschreiben, bei dem der Stoff in genetischer Buchstabenfolge angeordnet ist, in den Dienst der Rechtschreibung gestellt.

27. **M. Hübner**, Sprachbuch. Beispiele und Aufgaben zur Sprach-, Rechtschreibungs- u. Aufsatzlehre. Breslau, F. Goerlich.
Ausg. A in 4 Heften à 30 Pf. 4. Aufl. Ausg. B in 2 Heften à 30 Pf. 3. Aufl. Ausg. C in 2 Heften à 15 Pf.

Im Anschlusse ans Lesebuch und unter Berücksichtigung der Kernschen Vorschläge beginnt der Verfasser die Satzanalyse stets mit dem aussagenden Zeitworte, wobei der Satzgegenstand nur grammatisch als das Satzglied, das Person und Zahl des aussagenden Zeitwortes bestimmt, erklärt wird. Bezüglich der Anordnung des Stoffes ist der Grundsatz gewahrt, vom Satz zum Worte, vom Gedanken zur Form fortzuschreiten, wobei Satz-, Wort- und Wortbildungslehre in innigste Verbindung treten. Das nächste Ziel des sprachlichen Unterrichts soll immer bleiben, das



Digitized by Google

Sprachgefühl des Schülers zu stärken, damit er sich mündlich und schriftlich richtig ausdrücken lernt. Deshalb sind mit diesen Übungen auch die Rechtschreib- und Aufsatzlehre eng verbunden.

28. **Erck u. Barnicol**, Methodisches Sprachbuch zum Handgebrauch für die Schüler. Ausgabe A in 2 Stufen. 27. u. 17. Aufl. Hildburghausen 1903, F. W. Gadow & Sohn. 25 u. 35 Pf.

An passenden, dem Vorstellungskreise der Schüler angemessenen Sprachstücken werden die sprachlichen Erscheinungen vorgeführt und die Schüler durch geeignete Fragen in bezug auf Sache und Form angeleitet, Gesetze und Regeln selbst zu finden. Durch Übungsbeispiele wird das Sprachgefühl und Sprachbewußtsein geweckt und gepflegt. Die zahlreichen Aufgaben sind zum Teil mündlich zu lösen.

29. Dr. **O. Lehmann u. K. Dorenwell**, Deutsches Sprach- und Übungsbuch für die unteren und mittleren Klassen höherer Schulen. 4. Heft. Tertia. 2. Aufl. 145 S. Hannover 1903, C. Meyer. 1 M.

Dieses Heft schließt das Sprachbuch ab. Es faßt das früher Gebotene aus der Laut-, Wort-, Wortbildungs- und Satzlehre zusammen und ergänzt es. In reicher Auswahl von Beispielen wird der Stoff eingeübt und dem Lehrplane entsprechend die Satz- und Moduslehre ausführlich behandelt.

30. Dr. **C. Kehr**, Das Wichtigste aus der Rechtschreibung und Sprachlehre in Beispielen, Regeln und Übungen. Bearbeitet und durch 125 Wortfamilien vermehrt von Pfeifer. XV u. 172 S. 2. Aufl. Gotha 1903, E. F. Thienemann. 1,60 M.

Von den vier Abschnitten, in die das Buch zerfällt, behandelt der erste die Rechtschreibung, der auf der Mittelstufe durchzuarbeiten und auf der Oberstufe frei anzuwenden ist. Im zweiten Abschnitte ist die Satz- und Wortlehre, vom Satze ausgehend, fortlaufend dargestellt. Mit den Wortfamilien im dritten Abschnitte wird auf die Wortabstammung und Wortbedeutung hingewiesen, ein Kapitel aus der Sprachlehre, das für die Sprachbildung der Schüler von großer Bedeutung ist. Der letzte Abschnitt enthält das Wörterverzeichnis. Daß hier die Doppelschreibung in der Regel vermieden, ist gegenüber der Rechtschreibung der vereinigten deutschen Buchdruckereien selbstverständlich, sollte doch nach dieser Vereinigung von einer Doppelschreibung gar nicht mehr die Rede sein. In seiner gegenwärtigen Gestalt bietet sich das Buch für die Hand der Kinder in Bürger-, Mittel- und Höheren Mädchenschulen, sowie in gutgeleiteten vielklassigen Volksschulen an; zum Schülerbuche für einfache Volksschulen ist es nicht bestimmt.

31. **H. Menne**, Kurze deutsche Sprachlehre für Volksschulen. 8., verb. Aufl. von J. Tiesmeyer. 48 S. Paderborn 1903, Ferd. Schöningh. 20 Pf.

32. **R. A. Rohn**, Regeln der deutschen Sprache für Schulen. 41. Aufl. 32 S. Leipzig 1904, Dürrsche Buchh. 25 Pf.

Zwei Büchlein, die in knapper Fassung das Wichtigste aus der Wort- und Satzlehre bieten. Das erstere enthält noch im Anhange die wesentlichsten Bestimmungen aus der Orthographie.

33. **H. Bals**, Praktische Sprachlehre für die Volksschule. 120 S. Potsdam, A. Stein. 1,50 M.

34. **Jos. Schiffels**, Sprachbüchlein für die Oberstufe. 4. Aufl. 60 S. Paderborn 1903, F. Schöningh. 30 Pf.

Digitized by Google

Dazu als Lehrer-Ausgabe: Hilfsbuch für den Unterricht in der Rechtschreibung und Sprachlehre. 2. Aufl. 287 S. 2,40 M.

Nach einem theoretischen Teile, der sich über Zweck, Umfang und Ziel, über Stoffauswahl und Behandlungsweise des grammatischen Unterrichts verbreitet, folgen 45 nach den formalen Stufen ausgeführte Lektionen, auf die Mittel- und Oberstufen verteilt, in welcher der für die Volksschule notwendige Stoff aus der Satz- und Wortlehre behandelt wird.

Das kleine Büchlein von Schiffels, das nebenbei auch einige grammatische Regeln enthält, ist für den orthographischen Unterricht auf der Oberstufe recht brauchbar. Für die methodische Behandlung des Sprachstoffes bietet sich das Hilfsbuch dem Lehrer als Wegweiser an, das neben 300 Diktaten und vielen Übungsbeispielen viele treffliche methodische Winke erteilt.

35. **Joh. Meyer,** Deutsches Sprachbuch. Für Bürger-, Mittel- und höhere Mädchenschulen. Hannover 1903, C. Meyer.
Ausg. A in einem Hefte. 13. Aufl. 1,20 M. Ausg. B in 4 Heften. Unter Mitwirkung von Dr. Roßbach bearbeitet. 2. u. 4. Heft. 50 u. 75 Pf. Kleines deutsches Sprachbuch. Ausg. C in 4, 3 u. 2 Heften unter Mitwirkung von Cremer u. Osterhorn. Deutsche Sprachübungen in einem Hefte. Für einfache Schulverhältnisse. 40 u. 60 Pf.
36. **E. Wilke,** Sprachhefte für Volksschulen. Ausg. A. 3. Heft. 50 Pf. —
37. **E. Wilke** u. **Fr. Herbst,** Sprachhefte für einfache Schulverhältnisse. Ausg. D. 2. Heft. (7. u. 8. Schulj.) 96 S. Halle 1903, H. Schroedel. 50 Pf.

In allen diesen Sprachheften, die für die verschiedensten Schulanstalten in Stadt und Dorf eingerichtet sind, werden in guter, methodischer Anordnung für alle Teile des Sprachunterrichts sehr reichhaltige Übungen und Aufgaben geboten.

## II. Schriften über Rechtschreibung, Diktierübungen.

1. **E. Hesse,** Wie bringen wir unsere Schüler zu einer tüchtigen Rechtschreibung? Ein Beitrag zum Verständnis der neuesten Rechtschreibung und zu ihrer Behandlung im Unterricht. 2. Aufl. 56 S. Dresden, A. Huhle. 1 M.

Um ein tieferes Erfassen der neuen Rechtschreibung zu ermöglichen, gibt der theoretische Teil Aufklärungen über wichtige Abschnitte und über einzelne Worte derselben. Demnach behandelt der Verfasser, nachdem er die Entstehung unserer Rechtschreibung und die Vorzüge derselben erörtert hat, die Lautveränderungen, wie sie in der Umbeugung, im Umlaut, in der Brechung, im Wandel der Selbstlaute aus dem Mittelhochdeutschen ins Neuhochdeutsche, in der Abschwächung der Selbstlaute, im Abfall von Lauten, in der Angleichung, im Auslautwechsel und an vereinzelten Lauten vorkommen, und gibt dann über einzelne Abschnitte Aufklärung. Im praktischen Teile ist das Verfahren beim Unterricht dargelegt und an zwei Lehrbeispielen in seiner Richtigkeit nachgewiesen.

2. **E. Burger,** Wegweiser für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. 110 S. Innsbruck 1903, Vereinsbuchhandlung. 1,50 M.

Ist das Buch auch aus den Schulen Deutsch-Tirols hervorgegangen, aus denen es ganz interessante Erhebungen über den bisherigen Erfolg des Rechtschreibunterrichts mitteilt, so gewinnt es doch um seiner Grund- und Leitsätze willen beim Unterricht für alle deutschen Schulen Bedeutung. Der Verfasser verlangt, daß die Rechtschreibung auch von

Digitized by Google

der Mundart ausgeht, an die sich das Hochdeutsch, wie es im Lehrbuche zum Ausdruck kommt, anschließen muß, wodurch der Schüler zur richtigen Aussprache gewöhnt und darin geübt wird. Mit dem Unterrichtsbetrieb im Rechtschreiben, wie er vorgeschlagen ist, wird sich jeder Lehrer gern einverstanden erklären, so wie er auch gern sich der vorgeschlagenen Hilfsmittel bedienen wird. Nachdem noch die Bedeutung der neuen Rechtschreibung und die Unterschiede von der vorigen erörtert worden, besonders auch noch auf die Fremdwörter im Unterricht eingegangen ist, sind noch einige Lehrproben und Entwürfe gegeben. Auf einigen Tafeln in Schwarz- und Rotdruck sind Mundart und Rechtschreibung und die Unterschiede zwischen der alten und neuen Rechtschreibung übersichtlich gegenübergestellt.

3. **W. Habernal,** Diktierübungen für den Rechtschreibunterricht. 4 Hefte von 30 bis 50 h. Wien 1902, A. Pichlers Wwe. & Sohn.

Auf Grundlage der vorgeschriebenen Lehrpläne sind die Diktate nach methodischen Grundsätzen geordnet und in konzentrischen Kreisen für die einzelnen Schulklassen vom 2. bis 5. Schuljahre zusammengestellt worden. Das reichhaltige Übungsmaterial und die gute Anordnung machen die Benutzung der Hefte im Klassenunterricht recht erfolgreich.

4. **J. Ambros,** Diktierbuch. Eine Sammlung von methodisch-geordneten Wortreihen, Wortfamilien, Sprichworterklärungen, Aufgaben, Übungssätzen und zusammenhängenden Diktaten für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. VII u. 200 S. Wien 1903, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 2,50 K.

Die Anordnung der Übungen ist an das amtliche Regelbuch angeschlossen. Sie werden mit Wörtergruppen eingeleitet, die auch die Grundlage für die zu entwickelnden Regeln sind. Zu deren Anwendung und Einübung sollen die daran sich anschließenden Aufgaben dienen. Für die methodische Behandlung wird folgendes Verfahren empfohlen: Die Schüler sind zuerst mit dem Inhalte des Lesestücks vertraut zu machen; über schwierige und abweichende Schreibungen ist den Schülern vorher Klarheit zu verschaffen; der Lehrer diktiere langsam, in kurzen Sätzen oder in kleinen Satzabschnitten und spreche das Diktierte nur einmal vor. Den Schluß des Buches bilden Übungssätze zum richtigen Gebrauche der Satzzeichen.

5. **A. Engelien** u. **H. Fechner,** Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. VIII u. 184 S. 10. Aufl. Berlin 1903, W. Schultze. 1,50 M.
6. **L. Buth** u. **H. Reimer,** Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. 1. Heft. Unter- u. Mittelstufe I. 46 S. 40 Pf. 2. Heft. Mittelstufe II. 9. Aufl. 40 S. 35 Pf. 3. Heft. Oberstufe I u. II. 7. Aufl. 58 S. 60 Pf. Leipzig 1903, J. Klinkhardt.

Beide Stoffsammlungen zu Rechtschreibübungen sind schon hinreichend aus früheren Auflagen bekannt. Das neue amtliche Regelbuch machte bei ihnen eine Umarbeitung notwendig.

7. **Joh. Meyer,** Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. Ausg. A. 14. Aufl. 60 S. Hannover 1904, C. Meyer. 30 Pf.

Nach der amtlichen Neuregelung der Rechtschreibung durchgesehen, sonst unverändert geblieben.

Digitized by Google

8. **R. Lange**, Übungsschule zur Erlernung der Rechtschreibung und Zeichensetzung mit Diktaten in Aufsatzform. VI u. 96 S. 5. Aufl. Leipzig, Dürrsche Buchh. 50 Pf.

Da die Schwierigkeiten im Rechtschreiben im wesentlichen in der Wahl zwischen gleich- und ähnlichklingenden Lauten beruhen, so ist das Heft so eingerichtet, daß die Kinder veranlaßt werden, den richtigen Laut selbst zu finden. Selbstverständlich müssen die einzelnen Wörter erst im Unterricht durch Hinweis auf eine bestimmte Regel oder auf die Ableitung zusammengestellt und geübt werden; aber dann wird auch das Buch zur Einübung und Befestigung des Gelernten gute Dienste leisten. Die Verteilung des Stoffes ist auf 5 Stufen erfolgt, deren jede vorhergehende auf der nachfolgenden wiederholt wird. Auf der obersten Stufe tritt zur Schreibung der Fremdwörter auch die Zeichensetzung hinzu, ein kurzes Wörterverzeichnis schließt das Buch, das sich in der Hand der Kinder ebensowohl zu schriftlichen als zu mündlichen Übungen benutzen läßt.

9. **J. Hache**, Merkbuch für die Rechtschreibung. 1.—3. Heft. 2.—4. Schuljahr. 16, 24 u. 36 S. Dresden 1904, A. Huhle. 15, 20 u. 25 Pf.

Aus 55 Anschauungskreisen, deren Behandlung sich in den einzelnen Schuljahren konzentrisch erweitert, sind gewisse Merkwörter gezogen, über deren Schreibung sich die Kinder auszusprechen und deren Ableitungen sie aufzusuchen haben. Die auf jeder Stufe neu hinzukommenden Wörter sind durch gesperrten Druck hervorgehoben, sie können zu mündlichen und schriftlichen Übungen benutzt werden.

10. **G. Stäbler**, Diktate für die unteren Klassen der Gelehrten- und Realschulen. 156 S. 6., verm. Aufl. Stuttgart 1902, J. F. Steinkopf. 80 Pf.

In zusammenhängenden Diktaten werden hier die Regeln der Rechtschreibung nach der Reihenfolge, wie sie im amtlichen Verzeichnis enthalten sind, eingeübt. Eine kleine Sammlung von Prüfungsdiktaten und ein Wörterverzeichnis, in dem für die abgeleiteten und zusammengesetzten Wörter die gekürzte Form gewählt ist, um den Schüler zur Selbsttätigkeit anzuregen, schließen sich an, wie auch die übersichtliche Zusammenstellung der durch die neue Rechtschreibung hervorgerufenen Änderungen zum Anfang des Buches die Einführung in dieselbe erleichtert.

11. **P. Th. Hermann**, Diktatstoffe zur Einübung und Befestigung der deutschen Satzlehre. 2. Teil. 4., verm. Aufl. XII u. 179 S. Leipzig 1904, E. Wunderlich. 1,60 M.

12. **H. Gertz** u. **F. Kundt**, Diktate in Aufsatzform im Anschlusse an den Sachunterricht für die Mittelklassen. 64 S. Wiesbaden, R. Bechtold & Co. 1 M.

Im Anschlusse an die einzelnen Unterrichtsfächer sind in den „Diktatstoffen" in zusammenhängenden stilistischen Sprachganzen die wichtigsten Abschnitte aus der deutschen Grammatik — der reine einfache und der erweiterte einfache Satz, die Verhältniswörter, der zusammengezogene, zusammengesetzte und verkürzte Satz und die Satzzeichen — behandelt. Da die Diktatstoffe eigens für bestimmte Zwecke ausgearbeitet sind, leiden sie hier und da an Gezwungenheit. Dasselbe gilt auch von den „Diktaten in Aufsatzform", die nicht nach grammatischen, sondern nach orthographischen Gesichtspunkten geordnet sind. In beiden Sammlungen sind die orthographisch bemerkenswerten Wörter durch den Druck hervorgehoben worden.

Digitized by

13. **H. F. Hansen**, Die deutsche Rechtschreibung. Flensburg 1903, A. Westphalen.

Ausg. A. Diktatstoffe. 2. Aufl. 52 S. 50 Pf. Ausg. B für die Hand der Schüler. 2. Aufl. 84 S. 50 Pf.

Während die Ausgabe A nur für den Lehrer bestimmt ist und nach der Anordnung des Regelbuches die zur Einübung der Rechtschreibung bestimmten Diktatstoffe bietet, enthält die Ausgabe B den orthographischen Anschauungsstoff, in 40 Lektionen verteilt, in denen zuerst das Beispiel, dann die Regel und hierauf die Übung gegeben wird. Das sich daran anschließende Wörterverzeichnis erscheint besonders noch dadurch für die Schüler brauchbar, weil in ihm auch die schwierigeren Rektionsverhältnisse aufgenommen worden sind.

14. Dr. **E. Moll**, Die Lehre von der Interpunktion im Deutschen, an klassischen Beispielen veranschaulicht und entwickelt. 31 S. Breslau 1903, F. Hirt. Kart. 40 Pf.

Die Unsicherheit in der Anwendung der Interpunktionszeichen hat den Verfasser veranlaßt, dieses Thema, das sonst wohl in den gewöhnlichen Schulgrammatiken wenig berührt wird, ausführlich zu behandeln und aus Beispielen, die fast ausschließlich unseren Klassikern entnommen sind, ihre Stellung nachzuweisen. Bei der Aufstellung der Regeln ist die bekannte Grammatik von Blatz maßgebend gewesen.

15. **R. Hecker**, Wichtige Merkstoffe der neuen deutschen Rechtschreibung. 32 S. Breslau, F. Hirt. 20 Pf.

Für den Schulgebrauch, wie für den amtlichen und geschäftlichen Verkehr sind die schwierigen Grundformen der neuen deutschen Rechtschreibung übersichtlich gruppiert und die Hauptregeln in klarer, knapper Fassung zusammengestellt worden, so daß das Büchlein Lehrenden und Lernenden eine erwünschte Handreichung bieten wird.

16. Zeichensetzung und Fremdwörterverdeutschung. Im Anschluß an die Schrift „Regeln für die deutsche Rechtschreibung nebst Wörterverzeichnis". 6., verm. Aufl. 80 S. Dresden 1903, A. Huhle. 30 Pf.

Da das amtliche Regelbuch und Wörterverzeichnis für die sächsischen Schulen weder die Hauptregeln der Zeichensetzung, noch die Verdeutschung der Fremdwörter angibt, ist das in dem genannten Büchlein geschehen, in welchem im wesentlichen die von Lyon in Heyses Lehrbuch der deutschen Sprache gemachten Vorschläge angenommen sind. Bei der Verdeutschung der Fremdwörter sind die Arbeiten von Dunger, Sarrazin und Sanders benutzt worden. Das Buch wird als Ergänzung des amtlichen Buches in der Schule mit großem Nutzen gebraucht werden können.

17. **Schneiderhan** u. **Ruf**, Deutsches Wörterbuch auf etymologischer Grundlage im Anschluß an das amtliche Wörterverzeichnis. 125 S. Stuttgart 1903, Muthsche Verlh. Geb. 1 M.

Auf Grund des offiziellen Wörterverzeichnisses und der amtlich festgestellten Regeln für die Rechtschreibung ist das Buch bearbeitet worden. Es enthält neben den für die Rechtschreibung schwierigsten Wörtern auch viele Fremdwörter und schwer verständliche Wörter, über deren Schreibung, Bedeutung und Etymologie es Auskunft erteilt. Für den Unterricht, sowie auch für weitere Kreise ist es in dieser Beziehung ein sehr zuverlässiger Ratgeber.

Digitized by Google

18. **A. Kalß u. J. Gemperle**, Die alte und die neue Rechtschreibung. Gegenüberstellung geänderter Wortformen. 84 S. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 1 K.

Für die, welche die alte Schreibweise beherrschen, ist das Büchlein ein Nachschlagebuch, in das nur die Wörter und Wörtergruppen aufgenommen worden sind, die von der bisherigen Rechtschreibung abweichen.

### III. Stilistische Schriften.

19. **E. Lüttge**, Der stilistische Anschauungs-Unterricht. I. Teil. Anleitung zu einer planmäßigen Gestaltung der ersten Stilübungen auf anschaulicher Grundlage. 3. Aufl. VII u. 184 S. 2 M. II. Teil. Der Aufsatzunterricht der Oberstufe als planmäßige Anleitung zum freien Aufsatze. 2. Aufl. XI u. 242 S. Leipzig 1903/04, E. Wunderlich. 3 M.

Als die Bücher vor einigen Jahren zum ersten Male erschienen, wurde schon im Jahresberichte auf ihre Bedeutung hingewiesen, betonte doch ihr Verfasser mit Recht, wie nur allein auf Anschauung und eigener Beobachtung des Schülers schriftliche Arbeiten beruhen und wie dieser auf Grund der eigenen Beobachtung planmäßig zu selbständiger Darstellung geführt werden müsse. Die neuen Auflagen sind ohne wesentliche Veränderungen wieder abgedruckt worden, daher mag es genügen, auf die früheren Besprechungen hinzuweisen.

20. **F. Przibilla**, Theorie und Praxis des Aufsatzunterrichts in der Volksschule. 95 S. Groß-Strehlitz 1903, A. Wilpert. 1 M.

Nach kurzen Bemerkungen über die Geschichte des Aufsatzunterrichtes werden dessen Schwierigkeiten hervorgehoben, das Ziel desselben und die Grundsätze, wonach der Unterricht zu erteilen ist, näher bezeichnet. Es folgt dann nach den wichtigsten methodischen Hinweisen während dieses Unterrichts ein Stoffverteilungsplan für die Aufsatzübungen auf allen drei Stufen. Der praktische Teil enthält für dieselben Lehrproben und Aufgaben, die etwa auf drei Jahre berechnet sind. Sie schließen auf der Oberstufe mit Briefen und Geschäftsaufsätzen.

21. **H. Cassel**, Deutsche Aufsätze für Volks- und Bürgerschulen. Unter Mitwirkung mehrerer Lehrer bearb. u. herausgeg. 1. Teil: I. u. II. Stufe. VIII u. 98 S. 1 M. 2. Teil: III. Stufe. VII u. 146 S. 1,50 M. Hannover 1903/04, C. Meyer.

Verfasser ist der Ansicht, daß heutzutage in den Schulen zu wenig geschrieben wird, weshalb die schriftlichen Übungen erweitert werden müßten. Schon auf der Unterstufe wäre damit zu beginnen, für diese Stufe bietet er Stoffe, die dem kindlichen Anschauungskreise entstammen, und gruppiert sie nach den Titeln: „Was das Kind lernt und beobachtet" (Erfahrungsstoffe), „Was das Kind gern hört" (Fabeln und Erzählungen) und „Wie das Kind Briefe schreibt" (Gratulationen). Auf der zweiten Stufe sind Stoffe gewählt aus dem Natur- und Menschenleben, Fabeln und Erzählungen, aus der Erdkunde, Sagen und Geschichten, Anschlüsse ans Lesebuch, Briefe und Geschäftsaufsätze. Die dritte Stufe bietet ähnliche Stoffe in erweiterter Form. Wird auf den früheren Stufen die Einprägung der Stoffe nach Form und Inhalt verlangt, so sollen auf der Oberstufe Versuche im Gebrauch des eigenen Ausdrucks gemacht werden. Diese Versuche müssen allerdings auf allen Stufen gemacht werden, denn die Kinder können nicht früh genug an den eigenen Ausdruck gewöhnt werden, um imstande zu sein, selbständig über Beob-

Digitized by Google

achtungen aus ihrem Erfahrungskreise oder aus dem Unterricht ihre Gedanken niederzuschreiben. Ein einziger eigener Gedanke niedergeschrieben ist mehr wert, als ein ganzer Aufsatz nach gegebenem Muster.

22. **A. Lieb**, Der Aufsatzunterricht in der Volksschule. 2. Teil. Für die Mittelklasse. 3., neubearb. Aufl. X u. 192 S. Nürnberg 1903, Fr. Korn. 1,40 M.

Nachdem in der Einleitung die methodischen Grundsätze des Aufsatzunterrichts auf der Mittelstufe dargelegt worden sind, bietet das Buch im praktischen Teile Aufsätze im Anschlusse an Lese- und Erzählungsstoffe, Stoffe aus dem Anschauungs- und Erfahrungskreise der Kinder und aus den einzelnen Unterrichtsgegenständen. Auch die im Anhange gebotenen Briefe liegen dem Anschauungskreise der Kinder nahe und eignen sich zur Bearbeitung in der Schule.

23. **Cl. Wehrbach**, Schüleraufsätze. Aufsatzübungen der Volksschüler. I. Teil: Unter- und Mittelstufe. XII u. 56 S. Minden, C. Marowsky. 80 Pf.

24. **O. Thieme**, Vorschule zu Petermanns Aufgabenbuch für den schriftlichen Gedankenausdruck der Kinder deutscher Volksschule. 27., umgearb. Aufl. 28. S. Dresden, A. Huhle. 15 Pf.

Im 2., auch im 3. Schuljahre kann von eigentlichen Aufsatzübungen in der Volksschule wohl noch nicht die Rede sein, es können dieselben nur im Niederschreiben einiger Sätze bestehen, die unter einer bestimmten Überschrift gruppiert sind. Für das 4. und 5. Schuljahr sind Stoffe aus dem Lesebuche zusammengestellt, eigene Beobachtungen und Erfahrungen kommen wenig zur Geltung.

In der Vorschule treten die orthographischen Übungen in den Vordergrund, wobei von Sprachstücken ausgegangen wird, die ihrem Inhalte nach dem Anschauungsunterricht angehören und das Material zu stilistischen und orthographischen Übungen liefern.

25. **K. Mävers**, 88 Aufsätze in entwickelnder Form auf Grund des Lüneburger Lesebuchs für die Oberstufe der Volksschule bearbeitet. 47 S. Peine, C. Rother. 1 M.

Nach den an die Tafel geschriebenen Fragen, die das zum Aufsatz bestimmte Lesestück zergliedern, soll der Schüler seinen Aufsatz anfertigen. Die Kinder werden durch dies Verfahren zu größerer Selbständigkeit in der Darstellung und zu einer gewissen Sprachfreiheit hingeleitet.

26. **P. Th. Hermann**, Deutsche Aufsätze für die mittleren und unteren Klassen der Volksschule. 3., verm. u. verb. Aufl. XII u. 287 S. Leipzig 1903, E. Wunderlich. 2,80 M.

Der Wert dieser reichhaltigen Aufsatzsammlung liegt darin, daß sie das ganze Geistesleben des Schülers, sein Denken und Fühlen, seine Phantasie und sein Urteil widerspiegeln und nicht allein Reproduktionen, sondern aus dem Erfahrungskreise der Kinder und ihren Beobachtungen hervorgegangen und demnach wirkliche Geistesprodukte derselben sind. Es sind deshalb solche Themen herangezogen, die bei enger Begrenzung eine konkrete Behandlung zulassen, die Phantasie des Schülers anregen und zu eigener Tätigkeit zwingen. Die Themen sind dem Erfahrungskreise, der Lektüre und den Realien entnommen. Auch bei letzteren ist nie aus dem Auge verloren, daß die Schüler die gewonnenen Kenntnisse selbständig verarbeiten müssen.

Digitized by Google

27. **M. Rößner**, Materialien für den Aufsatzunterricht in den Mädchen-, Sonntags- und Fortbildungsschulen. VIII u. 91 S. München 1904, M. Kellerer. Kart. 1,30 M.

Aus dem Gebiete des privaten und geschäftlichen Briefwechsels, der Hauswirtschaft und Gesundheitspflege enthält das Buch eine Sammlung von Briefen und Aufsätzen, wie sie wohl im Leben eines jungen, der Schule entwachsenen Mädchens vorkommen können. Alle Lebensverhältnisse sind darin, mögen die Musterbeispiele Erkundigungen und Stellengesuche, Bitten und Aufträge, Entschuldigungen, Anzeigen, Ermahnungen und Belohnungen betreffen, berücksichtigt und in einfacher, klarer und verständlicher Form schriftlich dargestellt, so daß sie in etwaigen Fällen von den Schülerinnen recht gut benutzt werden können.

28. **R. Edert**, Geschäftsaufsätze. Belehrungen, Muster, Redewendungen und 450 Aufgaben. Ausg. A in 2 Heften. 2. Heft. 3. Aufl. 104 S. Hannover 1903, C. Meyer. 75 Pf.

Zur Erlernung des kaufmännischen schriftlichen Verkehrs ist ein solches Buch wie das von Edert notwendig, da derselbe besondere Stilformen nötig macht, die selbständig geübt werden müssen. Außer klaren und ausgiebigen Belehrungen und praktischen Musterbeispielen, außer zahlreichen und vielseitigen Redewendungen enthält die Sammlung noch 450 Aufgaben. Diese schließen sich ans praktische Leben an, und das Buch, das nach den Bestimmungen des Bürgerlichen Gesetzbuches und nach denen der Post einer genauen Durchsicht unterzogen ist, wird seines engen Bezugs aufs Geschäftsleben wegen in gewerblichen und kaufmännischen Fortbildungsschulen mit Nutzen gebraucht werden können.

29. Dr. **Rückert**, Der geschäftliche Aufsatz. Für die Fortbildungsschule bearb. 11., verb. u. verm. Aufl. 34 S. Hildburghausen 1903, F. W. Gadow & Sohn. 10 Pf.

Das Büchlein bringt Beispiele von geschäftlichen Aufsätzen, die dem wirtschaftlichen Leben entnommen sind, Bemerkungen über deren Abfassung und Übungsaufgaben. Den Anforderungen der allgemeinen Fortbildungsschule entspricht es in jeder Beziehung.

30. **Oberg**, Ratgeber für den Unterricht im Briefschreiben, im Post-, Telegraphen- und Eisenbahnverkehr. 56 S. u. 32 S. Hilchenbach, L. Wiegand. Geb. 1,20 M.

Wenn nach einer Mitteilung der Reichspostverwaltung die Zahl der unbestellbaren Postsendungen infolge mangelhafter Adressierung wieder in Zunahme begriffen ist, so darf die Schule der Aufgabe sich nicht entziehen, die Schüler darauf aufmerksam zu machen und ihnen eine gewisse Fertigkeit in der Abfassung von Briefen und Briefaufschriften und in der Ausfüllung von Post- und Geschäftsformularen zu vermitteln. Dieser Umstand hat den Verfasser veranlaßt, den Lehrern an der Volksschule mit einem Ratgeber im Briefschreiben, Post-, Telegraphen- und Eisenbahnverkehr zur Hand zu gehen. Er enthält demnach eingehende Belehrung über die Abfassung von Privat- und Geschäftsbriefen und von Eingaben an die Behörden nebst Mustern von solchen Schriftstücken. Besonders wichtig sind die im zweiten Teile des Buches abgedruckten Post- und Telegraphennachrichten für das Publikum, ausgegeben im Mai 1902, die auch durch sämtliche Postanstalten und Briefträger zum Preise von 15 Pf. käuflich zu haben sind. Ist der Ratgeber

Digitized by Google

auch zunächst für Lehrer bestimmt, so dürfte doch daraus jeder, der mit Briefen u. dgl. zu tun hat, Belehrung daraus schöpfen können.

31. Dr. **H. Bockeradt**, Praktische Ratschläge für die Anfertigung des deutschen Aufsatzes in den mittleren Klassen der höheren Lehranstalten in Regeln und Beispielen. VI u. 148 S. Paderborn 1903, F. Schöningh. 1,20 M.

Ähnlich dem mit gleichem Titel versehenen Buche für die höheren Klassen sind hier die Regeln stilistischer Aufsätze für die mittleren zusammengefaßt. Wenn die Lehrpläne der höheren Schulen als Themen für die Aufsätze der mittleren Klassen Inhaltsangaben, Erzählungen, Beschreibungen oder Schilderungen und leichtere Abhandlungen verlangen, so können sich die Aufsatzaufgaben über so viele Dinge und Gebiete erstrecken, daß es wünschenswert ist, bestimmte Grenzen festzusetzen. Die vom Schüler zu verlangende Arbeit muß demnach seinem Wissen, seinen Klassenstudien, seinen eigenen Beobachtungen und Erfahrungen nahe liegen, muß ihm eine anschauliche Darstellung ermöglichen und Gelegenheit geben, bei seiner Darstellung auch Herz und Gemüt sprechen zu lassen. Nach diesen Forderungen sind die Beispiele ausgewählt, die neben den einfachen, aber recht praktischen Regeln die Arbeit des Schülers erleichtern und den Aufsatz für dessen geistige Bildung nutzbar machen helfen.

32. **Jos. Kehrein**, Entwürfe zu den deutschen Aufsätzen und Reden nebst Einleitung in die Stilistik und Rhetorik und Proben zu den Hauptgattungen der prosaischen Darstellung für höhere Lehranstalten. Neubearb. von Dr. V. Kehrein. 10., verb. Aufl. XXIV u. 541 S. Paderborn 1903, F. Schöningh. 5 M.

33. **J. Naumann**, Theoretisch praktische Anleitung zur Besprechung und Abfassung deutscher Aufsätze in Regeln, Beispielen, Entwürfen und Stoffdarbietungen. 7. Aufl. 1. u. 2. Tausend. Leipzig 1903, B. G. Teubner. à 1,50 M. 3. Teil. 2 M.

Beide Werke erfreuen sich schon seit Jahrzehnten einer großen Verbreitung in den Kreisen höherer Lehranstalten und haben sich auch durch ihre Gediegenheit das früher erworbene Ansehen trotz der großen Konkurrenz zu erwerben gewußt. Des Kehreinschen Buches wurde im 50. Bande des Jahresberichts bei Anzeige der 9. Auflage ausführlich gedacht. Da bei der Neubearbeitung wesentliche Änderungen nicht vorgenommen worden sind, bedarf es nur eines Hinweises darauf. Die Anleitung von Naumann gruppiert ihre Stoffdarbietungen in historische Aufsätze, in solche aus der philosophischen und rhetorischen Prosa und in vermischte Aufgaben, die zusammen 31 ausgeführte Beispiele und 212 Entwürfe darbieten. Die dem ersten Teil als erste Abteilung vorausgeschickte theoretische Anleitung behandelt die stilistische Schulübung im allgemeinen und gibt dem Lehrer Anweisung bei Besprechung der deutschen Arbeiten.

34. Dr. **R. Frisch**, Deutsche Aufsätze in vollständiger Ausführung für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. VIII u. 164 S. Berlin 1903, Weidmannsche Buchh. 2 M.

Der Verfasser veröffentlicht aus seinem Vorrate vollständig ausgearbeiteter Aufsätze 40 Beispiele allgemein philosophischen und literarischen Inhalts, die im Unterricht, beziehentlich bei Prüfungen auf ihre Brauchbarkeit schon erprobt worden sind und die sich zu Vorbildern im Unterricht eignen.

35. **G. Mosengel,** Deutsche Aufsätze für mittlere und obere Klassen höherer Lehranstalten im Anschluß an den deutschen Lesestoff. Entwürfe und ausgeführte Aufsätze. Neue Folge. VI u. 146 S. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Geb. 1,80 M.

Die 60 Aufgaben, die das Buch als „Neue Folge" der schon im vorigen Bande des Jahresberichts erwähnten Deutschen Aufsätze enthält, sind aus der Literatur geschöpft. Besondere Berücksichtigung fanden dabei die leichteren Dramen — Tell, Maria Stuart, Wallenstein, Ernst von Schwaben und Zrinyi —, Schillers Balladen und „Hermann und Dorothea", Stücke, die in den betreffenden Klassen gelesen werden. Nach des Verfassers Versicherung sind die Aufsätze durch Überarbeitung von Schülerarbeiten entstanden, also im Unterrichte erprobt. Als Musteraufsätze können sie daher den Schülern zum Studium in die Hand gegeben werden.

36. **H. Ullrich,** Deutsche Musteraufsätze. Ein stilistisch-rhetorisches Lesebuch für die Mittel- und Oberstufe höherer Schulen. 2., verb. u. verm. Aufl. XII u. 299 S. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Geb. 2,80 M.

Wenn auch das Lesebuch vom Schüler als Mittel der stilistischen Bildung angesehen werden muß, so kann dies wohl nur für die unteren und mittleren Stufen gelten, denn die den höheren Stufen zugewiesenen Lesebücher leisten diesen Dienst immer weniger, weil sie hier ganz andere Forderungen zu erfüllen haben. Da erscheint es wohl geraten, dem Schüler in einem besonderen Lesebuche gut geschriebene und verständig gegliederte Aufsätze zusammenzustellen, die im wesentlichen zum Muster eigener Arbeiten dienen können. Aus gut stilisierten Werken und klassischen Schriften, vermehrt durch eine Anzahl eigener Arbeiten, hat der Verfasser in seinem Buche 100 Aufsätze zusammengestellt, die mit einigen nach festen Regeln gegliederten Erzählungen und Schilderungen beginnen und durch strenge Begriffsentwicklungen, Reflexionen, Charakterschilderungen, kleine Abhandlungen zur schöngebauten Betrachtung und Rede emporsteigen. Die Themen sind den verschiedensten Gebieten entnommen, so daß es nicht an Abwechslung fehlt. Den stilistischen Unterricht in den oberen Klassen werden solche abgerundete Aufsätze als Musterstücke kräftig unterstützen.

37. **B. Kly,** Themata und Dispositionen zu deutschen Aufsätzen. 4. Teil. 82 S. Berlin 1903, Weidmannsche Buchh. Geb. 1,60 M.

Den schon vorausgegangenen 3 Bändchen schließt sich das vorliegende an, das unter Zugrundelegung der Lektüre von Schillers „Don Karlos", von Kleists „Prinz von Homburg" und von Grillparzers „Sappho" und dem „Goldenen Vlies" Themen und Dispositionen zu deutschen Aufsätzen und Reden liefert, wodurch die Schüler in das Verständnis der Klassiker, besonders des Aufbaues der Handlung, eingeführt werden sollen.

38. **O. Weise,** Musterstücke deutscher Prosa zur Stilbildung und zur Belehrung. VI u. 144 S. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Geb. 1,40 M.

Zur Bildung des Stils sind gute Vorbilder unerläßlich, darum hat der Verfasser obigen Buches aus Prosastücken eine Auswahl getroffen, in denen er auf die wesentlichsten Punkte hinweist, durch die sich die Schreibweise der verschiedenen Schriftsteller auszeichnet und von der anderer unterscheidet. Die ausgewählten Proben, unter denen Stilmuster von Curtius, Mommsen, Lübke, Schiller, Herder, Hahn u. a. genannt werden mögen, sind inhaltlich bedeutungsvoll und gut disponiert. Sie beziehen sich auf die verschiedensten Wissensgebiete und

Digitized by Google

schließen sich an die in der Schule behandelten Stoffe an. Auch für weitere Kreise als die der Schule dürften die hier zusammengestellten Stücke anregend sein.

39. Dr. **H. Heinze** u. Dr. **W. Schröder**, Aufgaben aus klassischen Dramen, Epen und Romanen. 5. Bändchen. 3. Aufl. 11. Bd. 2., umgearb. u. verm. Aufl. u. 20. Bdchn., zusammengestellt von Dr. Heinze. Kart. à 1 M.
40. Dr. **Teetz**, Aufgaben aus deutschen epischen und lyrischen Gedichten. 7. u. 8. Bändchen: Aus Goethes Gedichten. Leipzig 1903, W. Engelmann. à 1,20 M.

Dieser großen, reichhaltigen Aufgabensammlung, die in der Engelmannschen Buchhandlung in billigen, gut ausgestatteten Bändchen erscheint, ist schon öfters im Jahresberichte gedacht worden. Zu den im 5. Bande in dritter, vermehrter Ausgabe erschienenen Aufgaben aus „Iphigenie auf Tauris" und den im 11. Bande in 2. Auflage vorliegenden Aufgaben aus „Torquato Tasso", aus zwei Dramen, die in den Oberklassen wohl überall gelesen werden, kommen im 20. Bande neu hinzu Aufgaben aus den Gedichten des Horaz, des in den Gymnasien beliebtesten römischen Dichters. In 6. Auflage ist in demselben Verlag A. Heintzes Praktische Anleitung zum Disponieren deutscher Aufsätze erschienen, das neben dieser auch noch die Register für alle bisher erschienenen Bände enthält. In der Aufgabensammlung von Teetz sind Goethes bekannteste Balladen, poetische Erzählungen, lyrische Gedichte, wie „Der König von Thule", „Das Hufeisen", „Hans Sachs' poetische Sendung", „Die wandelnde Glocke", „Das Heideröslein", behandelt, die in Mittelklassen zu Aufsätzen verwertet werden können.

41. **G. Zeynecks** Deutsche Stilistik und Poetik. Ein Leitfaden für Schulen mit besonderer Berücksichtigung der Lehrerbildungsanstalten, neubearbeitet von A. Meixner. 9. Aufl. VII u. 357 S. Graz 1904, Leuschner & Lubensky. Geb. 3 M.

Weil doch das Gedankenmaterial, das für einen zur schriftlichen Darstellung kommenden Gegenstand gefunden und gesammelt ist, in eine den Denkgesetzen entsprechende Ordnung gebracht werden muß, schickt der Verfasser seiner Stillehre einen Abschnitt über die logischen Vorbegriffe voraus, die sich mit den Gesetzen und Formen des richtigen Denkens zu befassen haben. Es wird dabei vom Denken überhaupt, von den Begriffen, Urteilen und Schlüssen gehandelt. Im allgemeinen Teile werden dann, nachdem über das Thema des Aufsatzes, die Erwerbung und Anordnung des Stoffes gesprochen ist, die Anforderungen, die hinsichtlich der Verständlichkeit und Schönheit an die Darstellung zu stellen sind, erörtert, sowie die sprachliche Form der Tropen und Figuren in ihrer Mannigfaltigkeit, welche dem Stil erst das eigenartige Gepräge geben, näher dargelegt. Der besondere oder praktische Teil beschäftigt sich mit den einzelnen Arten der prosaischen Aufsätze, von der einfachen Erzählung bis zur vollendeten Rede. Die Poetik oder die Lehre vom poetischen Stil geht von dem Wesen und der Form der Poesie ausführlich auf die Metrik ein und wendet sich dann, erläutert durch zahlreiche und treffende Beispiele, den Dichtungsarten zu.

42. **Im. Kammerer**, Deutsche Stillehre. VIII u. 160 S. Stuttgart 1903, Hobbing & Bühle. Geb. 1,80 M.

Weniger in einer systematischen Darstellung von Stilregeln, als in der Betrachtung der Wortformen und der Ausdrucksweisen findet der Verfasser das Wesentliche der Stillehre. Da es bei ihr vor allem auf

Digitized by Google

die Weckung und Schärfung des Sprachgefühls ankommt, so soll sie das, was die Grammatik an Formen und Regeln geboten hat, durch angemessene Übung festhalten. Bei Betrachtung der einzelnen Wortklassen wird nachgewiesen, wie mancher Deutsche das Gefühl für deren richtigen Gebrauch verloren hat, es werden die ausländischen und die deutschen tadelnswerten Ausdrucksformen, die Perioden, die verkürzten Sätze, der Gebrauch der Zeiten und Aussageweisen, die Fremdwörter, die Zweideutigkeiten und Schwankungen im Ausdruck besprochen. Im Anhange ist noch behandelt der Gebrauch des Binde-s, der bezüglichen Fürwörter, die Ausschmückung des Stils, die Bibelsprache, Schwäbisch und Schriftdeutsch, Stil- und Aufsatzregeln. Nach vermischten Beispielen von falschen Wort- und Satzbildungen schließen sich daran noch Musterstücke deutschen Prosastils von Luther bis zu Rosegger.

## IV. Vermischte Schriften.

43. Dr. **W. A. Lay**, Anschauungs- und Gedächtnistypen in Volksschul- und Seminarklassen. Experimentelle Untersuchungen zur Vertiefung des Prinzips der Anschauung. 48 S. Wiesbaden 1903, O. Nemnich. 1 M.

Bei den Studien über Sprachvorstellungen hat sich herausgestellt, daß nicht bloß in den sprachlichen Vorstellungen, sondern in der Anschauung und Erinnerung überhaupt ein Sinnesgebiet das vorherrschende oder gar alleinherrschende sein könne. Je nachdem man danach einen visuellen, akustischen, motorischen und gemischten Typus unterscheidet, spricht man von Sprach-, Gedächtnis- oder Anschauungstypen. Diese individuelle Differenz hat für die Didaktik große Bedeutung und bedarf durch das didaktisch-psychologische Experiment eingehender Untersuchungen. Solche Beobachtungen und Untersuchungen hat der durch seine Studien über das Rechtschreiben bekannte Verfasser angestellt, die er in den didaktischen Versuchen über die einzelnen Unterrichtsgegenstände dargelegt hat und die ihn zu dem Ergebnis kommen lassen, daß die Anschauungstypen für die Pädagogik große Bedeutung besitzen und eingehendes Studium und entsprechende Verwertung in der Theorie und Praxis des Unterrichts verlangen.

44. **E. Wilke**, Schriftdeutsch und Volkssprache. Ein Lehrbuch für Lehrer- und Lehrerinnenseminare. Mit 8 Abbild. der Sprechwerkzeuge u. 1 Karte der Mundarten. VIII u. 215 S. Leipzig 1903, Fr. Brandstetter. Geb. 3 M.

Wenn die neuen Seminarbestimmungen über den Deutschunterricht das doppelte Bestreben zeigen, einerseits den Lehrer zu schulen, das Hochdeutsche mit geschichtlichem Blicke zu betrachten, andererseits Verständnis und Liebe für die Volkssprache zu gewinnen, so ist wohl kaum ein Buch dazu geeigneter, beiden Richtungen gerecht zu werden, als das vorliegende. Denn neben dem Schriftdeutsch kommt die Volkssprache zu voller Geltung, und was sonst über die deutschen Mundarten, für welche die schöne, buntgedruckte Karte aus Behagels Geschichte der deutschen Sprache eine treffliche Illustration bietet, und über die Volksetymologie gesagt wird, findet man selten in dieser Ausführlichkeit in einer deutschen Grammatik. Die ersten beiden Abschnitte des Buches behandeln die Lautbildung und Rechtschreibung und den Lautwandel, wobei, da die Lautphysiologie die Kenntnis der Sprechwerkzeuge voraussetzt, diese durch gute Abbildungen veranschaulicht werden. Setzt das Buch auch

Digitized by Google

die Elementargrammatik voraus, so sind die Wort- und die Satzlehre — Bedeutung und Bedeutungswandel des Wortes, Formübertragung und Erstarrung der Formen, Hauptgesetze des Satzbaues, Wortstellung, Betonung, die den Satzbau ändernden Einflüsse, Satzzeichen — auch nicht unerwähnt geblieben. Ein Überblick über die geschichtliche Entwicklung der deutschen Sprache — äußere und innere Entwicklung im Wortschatz, in der Sprachform und Aussprache, Sprachproben — schließt den Inhalt des Buches, an welches im Anhang noch die für die oberste Seminarklasse vorgeschriebene Zusammenfassung des deutschen Versbaues angeknüpft ist. Außer dem Gebrauch für Seminare eignet sich das Buch auch trefflich zum Selbststudium, da es Anregungen enthält, die an der Hand der vorgeschlagenen Sprachschriften dem strebsamen Lehrer Freude und Genuß bereiten werden.

45. **R. Vollmann,** Wortkunde in der Schule. Auf Grundlage des Sachunterrichts. I. Teil. 122 S. 2 M. II. Teil. 199 S. München 1903, M. Kellerer. 2,40 M.

Da das rechte Sprachverständnis nur durch die Vermittlung des Vorstellungsinhaltes der Wörter erreicht werden kann, hat der Verfasser nach den Anregungen Hildebrands in seiner Wortkunde versucht, durch das Eingehen auf die Abstammung der Wörter, das Zurückgehen auf ihre Grundbedeutung und das Verfolgen ihrer Bedeutungsentwicklung die Sprachbegriffe zu klären. Unter Benutzung einer umfangreichen Literatur hat er eine nach Sachgebieten geordnete Sammlung der Wörter, Ausdrücke und Redensarten veranstaltet, die etymologisch lehrreich sind und den sprachlichen Gehalt lebendig vor Augen führen. Im ersten Teile sind die Wörtergruppen aus der Heimat und Erdkunde, im zweiten die aus der Geschichte berücksichtigt. Besonders im Geschichtsunterricht ist das Bedürfnis nach sprachlicher Erklärung vieler Begriffe sehr lebhaft. Diesem abzuhelfen, ist ein Verdienst der Wortkunde, die nicht bloß dem Lehrer eine sehr wesentliche Unterstützung bei seinen Vorbereitungen zum Unterricht sein wird, sondern sicher auch beiträgt, den Unterricht selbst anschaulich und interessant zu machen.

46. Dr. **K. Scheffler,** Verdeutschungsbücher des Allgemeinen deutschen Sprachvereins. VII. Die Schule. „Verdeutschung der hauptsächlichsten entbehrlichen Fremdwörter der Schulsprache. 2., verb. u. verm. Aufl. 79 S. Berlin 1903, Verlag des Allg. Deutschen Sprachvereins. 60 Pf.

Bei der Mannigfaltigkeit der Gebiete, mit denen die Schule in Beziehung steht, kommen so viel Fremdwörter in Betracht, daß es schwer wird, zu unterscheiden, welche Gruppen von Fremdwörtern überhaupt verdeutscht werden sollen. In dem vorliegenden Buche sind in erster Linie die Einrichtungen der Schule, die Gebiete des Unterrichts und der Schulzucht, überhaupt alles, was die Tätigkeit der Lehrer und Schüler betrifft, berücksichtigt. Zwar entziehen sich manche der aufgenommenen Fremdwörter unter Umständen einer Verdeutschung, und manches Wort kann als nicht ganz entbehrlich gelten, doch wird das Fremdwort in den meisten Fällen vermieden werden können. Und dies möglichst zu bewirken, ist Aufgabe des Buches.

47. **Chr. Richter,** Kleines Handwörterbuch der deutschen Synonymen und synonymischen Redeweisen für die Schule und das praktische Leben dargestellt. 2., verm. Aufl. 362 S. Paderborn 1903, F. Schöningh. 2 M.

Aus dem reichen Schatz der deutschen Synonymen und der synonymisch gebrauchten Redeweise hat der Verfasser auf Grund der Wei-

Digitized by Google

gandschen und Kehreinschen Wörterbücher diejenigen zusammengestellt, die für die Schule und das praktische Leben einen Wert haben. Im deutschen Sprachunterricht ist das Aufsuchen der Synonymen und ihrer Unterschiede zum Kennenlernen und Anwendung des deutschen Wortschatzes eine sehr empfehlenswerte Übung.

48. Dr. **Joh. Chr. Aug. Heyses** Allgemeines verdeutschendes und erklärendes Fremdwörterbuch mit Bezeichnung der Aussprache und Betonung der Wörter nebst genauer Angabe ihrer Abstammung und Bildung neu bearb. u. vielfach berichtigt und vermehrt von Prof. O. Lyon. 18. Aufl. VII u. 927 S. Hannover 1903, Hahnsche Buchh. Geb. 6 M.

Seit Mitte vorigen Jahrhunderts galt mit Recht das Heysesche Fremdwörterbuch als das beste seiner Art, zeichnete es sich nicht nur durch seinen Wortreichtum, sondern auch durch die Gründlichkeit und Wissenschaftlichkeit aus, mit der es die Etymologie, die Herkunft und Bildung der Fremdwörter berücksichtigt. Den alten Ruhm hat das Buch sich auch in der Neubearbeitung erhalten, die durch den als Sprachgelehrten und Sprachmethodiker wohlbekannten Dr. Lyon vorgenommen wurde. Unter Benutzung der amtlichen Erlasse über Verdeutschung der Fremdwörter und der neuen, einheitlichen Rechtschreibung hat er manches Veraltete gestrichen, dagegen zahlreiche, in den letzten Jahrzehnten in unsere Sprache eingedrungenen Fremdwörter neu aufgenommen und die etymologische Seite des Buches den Anforderungen der neuesten Forschung entsprechend umgearbeitet. In seiner guten Ausstattung wird das reichhaltige und sorgfältig ausgeführte Buch jeder Schul- und Hausbibliothek willkommen sein.



Digitized by Google

# VI. Anschauungsunterricht, Lesen, Schreiben.

Von

**Dr. H. Zimmermann,**

Schuldirektor in Leipzig.

---

Die Erreichung einer gewissen Lese- und Schreibfertigkeit ist heute noch wie früher das Ziel der untersten Elementarklasse, wenn auch jetzt mehr Fleiß auf die Sprechübungen, wie sie besonders im Anschauungsunterrichte zur Geltung kommen, gelegt wird. In den Fibeln wird deshalb dem phonetischen Prinzip, das auf eine gute und richtige Aussprache hinzielt, möglichst Rechnung getragen, beruht doch darauf der gesamte Sprachunterricht. War bisher bei der Aufeinanderfolge der Laute, beziehentlich der Normalwörter wegen der Verbindung des Schreibens mit dem Lesen die Schreibleichtigkeit maßgebend gewesen, so wird jetzt die Lautgewinnung, da man schon vom ersten Beginn des Lesens und Schreibens auf eine lautrichtige und schöne Aussprache dringt, nach der durch die Lautphysiologie bedingten Reihenfolge geordnet und eingeübt. Ein weiterer Fortschritt der Fibeln liegt in den Bildern, mit denen sie ausgestattet sind. Begnügte man sich bei der Illustrierung der Normalwörter meist nur mit Faustzeichnungen, die wohl von den Kindern nachgemalt werden sollten, so macht sich doch jetzt hier und da auch ein künstlerischer Einfluß geltend. Die unten erwähnten Fibeln von Lüben (in ihrer Neubearbeitung), von Fritz und Stövesand bieten in ihren bildlichen Darstellungen kleine Kunstwerke, die dem kindlichen Auge nur wohltun und seine Phantasie anregen. — Auch bei den Lesebüchern, wenigstens bei den meisten von ihnen, ist ein Fortschritt zum Bessern zu finden. Die rein lehrhaften Lesestücke schwinden mehr und mehr, Herz und Gemüt finden besser ihre Nahrung. Die neuere volkstümliche Literatur, in der sich die Volksseele nach den jetzigen Lebensanschauungen rein und unverfälscht ausspricht, ist auch berücksichtigt. Denn wenn schon die altklassische deutsche Literatur des vorigen und vorvorigen Jahrhunderts immer den Grundstock der Lesebücher bilden wird und muß, so ist in den letzten Jahrzehnten doch so viel Gutes in bezug auf Prosa und Poesie erschienen, daß es wohl wert ist, in unseren Lesebüchern Aufnahme zu finden. Sind doch die besten Schriftsteller unserer Nation gern bereit gewesen, ihr Bestes herzugeben, da, wo es galt, zur Belehrung und Veredlung der Jugend mitzuwirken.

---

Digitized by Google

## Literatur.

### I. Anschauungsunterricht und Fibeln.

1. **H. Redeker u. W. Pütz,** Der Gesinnungs-Unterricht im ersten und zweiten Schuljahre. 2., verm. u. verb. Aufl. VIII u. 148 S. Dresden 1903, Bleyl & Kaemmerer. 1,80 M.

Aus dem Unterrichtsgebiet der Elementarklasse heben die Verfasser den wichtigsten Teil, den Gesinnungsunterricht, hervor, der die religiöse Erziehung zu erfassen hat. Sie bieten daher für die Bildung des sittlichen Urteils und Gefühls den Stoff, der dem kindlichen Empfinden und Vorstellen nahe steht und reges Interesse zu erwecken vermag. Deshalb schließen sie ihren Unterricht im ersten Schuljahre an kleine Erzählungen an, aus denen einfache, religiös-ethische Sätze für den Gesinnungs- und ebenso auch für den Anschauungsunterricht gewonnen werden. Ende des ersten Schuljahres wird die Geburtsgeschichte Jesu behandelt, während im zweiten Schuljahre ausschließlich zwanzig biblische Geschichten die Grundlage des Gesinnungsunterrichtes bilden. Eine übersichtliche Gruppierung des gesamten Unterrichtsmaterials für die beiden ersten Schuljahre schließt sich an die Lehrbeispiele, die mehr oder weniger ausgeführt sind, an und gewährt zugleich einen Einblick über die Stellung des Gesinnungsunterrichts zu den übrigen Lehrgegenständen und ihre Verbindung untereinander. Daß die Verfasser die biblische Geschichte auf der untersten Stufe mit Ausnahme der Geburtsgeschichte des Herrn ausschließen, ist anzuerkennen; vielleicht hätten auch im zweiten Schuljahre noch eine Beschränkung eintreten und dafür Sprüche, Verschen und Erzählungen benutzt werden können. Doch darf man sich im allgemeinen mit dem Buche einverstanden erklären, ist es doch ein wertvoller Beitrag zur rechten Gestaltung des ersten sittlich-religiösen Unterrichts in der Schule.

2. **F. Lauffer,** Der Anschauungsunterricht, eine kurzgefaßte Methodik derselben. 64 S. Stuttgart 1903, A. Bonz & Co. 80 Pf.

Nach einer kurzen Darlegung von der Stellung, Bedeutung und Aufgabe des Anschauungsunterrichts enthält das Büchlein den Stoffplan für einen zweijährigen Kursus in der Volksschule und den durch diesen Unterricht gewonnenen Wortschatz nebst der Anweisung zur methodischen Behandlung. Unter dem Titel:

3. **J. Kühnel,** Die Heimat im Wechsel der Jahreszeiten. 64 S. Dresden 1903, C. C. Meinhold & Sohn. Geb. 1 M.

knüpft der Verfasser 20 Besprechungen an die Meinholdschen Bildertafeln an und gibt angehenden Lehrern dadurch eine Anweisung zur Behandlung der bekannten Bilder.

4. **Fr. Schaefer,** Zur Methodik des ersten Schreib- und Leseunterrichts. 133 S. Frankfurt a. M. 1904, F. B. Auffarth. 2 M.

Zur Beurteilung der Schreib- und Leselehrmethoden bietet die Neubearbeitung der genannten Schrift gutes Material. Dem kritischen Teile derselben geht ein grundlegender Abschnitt voraus, der sich über die geistige Entwicklung des Kindes und seine persönlichen Grundeigenschaften, über die Sprache und ihre Bedeutung für die geistige Entwicklung und über die Aufgabe der Elementarklasse mit besonderer Rücksicht auf die Sprachbildung und die Bildung der Anschauung verbreitet.



Digitized by Google

Der Verfasser redet einer Verknüpfung der synthetischen und analytischen Lesemethode das Wort, nachdem er sorgfältig die Vor- und Nachteile beider Methoden erwogen hat.

5. **Th. Hausse,** Die reine Schreiblesemethode. Eine Anleitung zur Erteilung der ersten Schreiblesemethode. 3. Aufl. 47 S. Leipzig, Dürrsche Buchh. 60 Pf.

Verfasser ist ein Vertreter der streng synthetischen Lesemethode und hat den Lehrgang derselben von den Vorübungen im Sprechen, wobei auch das Kopflautieren zu berücksichtigen ist, und im Schreiben bis zu der wirklichen Behandlung des Schreibens und Lesens genau festgestellt.

6. **F. Hollkamm,** Präparationen für den Schreiblese-Unterricht im 1. und 2. Schuljahr. 2., verb. u. verm. Aufl. XI u. 133 S. Altenburg 1903, H. A. Pierer. 2 M.
7. **K. H. Hiemesch u. J. F. Christiani,** Präparationen für den ersten Schreib-Leseunterricht. 2. Aufl. 55 S. Kronstadt, H. Zeidner. 60 h.

Das nach Herbart-Zillerschen Grundsätzen bearbeitete Buch von Hollkamm wurde schon im 53. Bande des Jahresberichts angezeigt und empfohlen. Die vorliegende Auflage ist um das Kapitel: „Die physiologischen Grundlagen des Schreiblesens" vermehrt worden, da bei der stärkeren Betonung der Phonetik ein genaueres Eingehen auf die fürs Lesen so wichtige Lautphysiologie notwendig wurde und dabei auch die physiologischen Grundlagen des Schreibens nicht unberücksichtigt bleiben durften.

Zu der im vorigen Jahresbericht angezeigten Fibel von Hiemesch und Christiani, die unter Benutzung von Normalwörtern nach der Schreiblesemethode bearbeitet ist, bilden die Präparationen den Kommentar. Sie enthalten zu den Vorübungen zur Behandlung der Druck- und Schreibschrift und der Lesestücke Unterrichtsbeispiele, die für den gesamten Elementarunterricht vorbildlich sind.

8. **Lüben u. Nacke** Lesebuch: Fibel. Nach der kombinierten Schreiblese- und Normalwortmethode, sowie nach den Grundsätzen der Phonetik völlig neu bearb. von Rektor F. Hollkamm. Mit Zeichnungen von Max Dasio. 27. Aufl. 1. Aufl. der Neubearbeitung. IV u. 127 S. Leipzig 1903, Fr. Brandstetter. Geb. 75 Pf.

Lüben und Nacke, die beiden verdienstvollen Begründer und ersten Herausgeber des „Pädagogischen Jahresberichtes", waren auch bahnbrechend auf dem Gebiete des ersten Sprachunterrichtes und wußten durch ihre Fibel der Schreiblesemethode große Verbreitung zu verschaffen. Die neue Bearbeitung ihrer alten, bewährten Fibel hat jetzt, entsprechend den Fortschritten der Pädagogik, eine vollständige Umarbeitung erfahren, die sich allerdings mehr auf Form und Inhalt als auf den Geist des Buches erstreckt. Wenn auch die reine Schreiblesemethode beibehalten ist, so kann doch auch das Buch von Anhängern der gemischten Schreiblesemethode benutzt werden, da dann Schreib- und Druckschrift bei der Verbindung der ersten beiden Abschnitte gleichzeitig zu behandeln sind. Zwar ist Sorgfalt darauf verwendet worden, die Buchstaben nach ihrer Schreibleichtigkeit aufeinander folgen zu lassen, aber doch ist unter Berücksichtigung der phonetischen Grundsätze auch die Leseschwierigkeit im Auge behalten worden. Der Stoff der Fibel ist so geordnet, daß zunächst die kleinen Buchstaben mit Wörtern mit langem Vokal in Schreibschrift und daran anschließend die großen Buchstaben mit planmäßigen Übungen der Wörter mit kurzem Vokal behandelt werden. Darauf

Digitized by Google

folgt die Verbindung der Druck- und Schreibschrift. Die zweite Abteilung der Fibel bietet Lesestücke in Prosa und Poesie, verbunden mit Leseübungen, die nach folgenden Gesichtspunkten geordnet sind: Konsonantenhäufungen im Aus- und Anlaut, Syllabieren, Lautieren und Buchstabieren, Einführung in die lateinische Druckschrift und besondere Schreibung einzelner Laute. Der Lesestoff tritt dabei in engste Beziehung zum Anschauungsunterricht. Wie der Herausgeber die Fibel behandelt wissen will, hat er in seinen oben angezeigten Präparationen dargelegt.

Die dem Buche beigegebenen Bilder stellen nicht einzelne Gegenstände, sondern Szenen aus der Märchenwelt oder aus dem Natur- und Familienleben dar, die das Interesse des Kindes zu fesseln imstande sind. So bietet gleich das erste Bild eine Szene aus den „Bremer Stadtmusikanten". Sowohl der Gesinnungs- und Anschauungsunterricht, als auch der Schreibleseunterricht, dessen Normalwörter sie in freier Weise zu veranschaulichen bestimmt sind, erhalten durch die Bilder ganz bedeutende Förderung. Ihre künstlerische Auffassung verleiht der Fibel einen hervorragenden Schmuck, der den Forderungen der Gegenwart nach Bildung und Pflege des ästhetischen Sinnes durch die Schule in hohem Maße Rechnung trägt. Der Druck beider Schriftarten ist vorzüglich, wie überhaupt die Ausstattung des Buches nichts zu wünschen übrig läßt.

9. **Otto Fritz.** Im Sonnenschein. Erstes Lesebuch für die Kleinen. Mit vielen Originalzeichnungen von Karl Thoma. 96 S. Karlsruhe, J. Lang. Geb. 50 Pf.

Auch in dieser Fibel ist, wie in der vorigen, das künstlerische Prinzip stärker als sonst betont, soll doch im Kinde schon vom ersten Schultage der Sinn fürs Schöne geweckt und gepflegt werden. Deshalb sind die künstlerisch ausgeführten Illustrationen Lebensbilder, die teils heitere Szenen aus dem Kindesleben darstellen, teils hinaus in die sonnenbestrahlte Natur oder ins immer reizvolle Märchenreich führen. Lebendig und einfach sind auch die Gedichte und Erzählungen, die sich an die Bilder anschließen und im Kinde fröhlichen Humor und kindlich-gemütvolle Stimmung erwecken. Die Besprechungen verknüpfen sich leicht mit dem Lese- und Schreibunterricht, der anfänglich der Schreiblesemethode folgt.

Als Anleitung zum Gebrauch dieser Fibel hat der Verfasser, dessen Absicht es war, den ersten Unterricht durchgehends als didaktische Einheit aufzufassen und seine Methode aus der Natur des kindlichen Geistes zu begründen, unter dem Titel: „Einführung in das erste Schuljahr" (95 S.; 85 Pf.) ein besonderes Schriftchen herausgegeben, in dem er zeigt, wie der Übergang aus dem zwanglosen Leben der Kindheit zum geregelten Unterricht heranwächst und wie aus der anfänglichen Einheit desselben sich die verschiedenen Fächer mit ihren Sonderinteressen wie die Äste und Zweige aus dem gemeinsamen Stamm entwickeln. Neben den praktisch-methodischen Ratschlägen, die das Buch hierfür enthält, mag auch noch auf die besonderen Kapitel aus der Kinderpsychologie aufmerksam gemacht werden, die Anregung zu weiteren und eingehenderen Studien geben sollen.

10. **R. Wernecke.** Schreibleseſibel. Ausg. A. 115 S. Geb. 60 Pf. Ausg. B in 2 Heften. 1. Heft. 88 S. 50 Pf. 2. Heft. 184 S. 50 Pf. Leipzig 1903, Th. Hofmann.

In beiden Fibelausgaben, die auf Grund des vereinigten Anschauungs- und Sprachunterrichts bearbeitet und mit vielen Illustrationen

Digitized by Google

nach den Bildern von Winkelmann und Leutemann versehen worden, sind die elementaren Forderungen der Phonetik unter Berücksichtigung der Schreibschwierigkeit und des Sprachinhaltes bei der Darbietung des Schriftmaterials durchgeführt. Die erste Stufe enthält die Vorübungen zum Sprechen, Lesen und Schreiben. Mit der zweiten Stufe beginnt der eigentliche Anschauungs- und Sprachunterricht, Schreiben und Lesen wird an der Schreibschrift geübt. Auf dieser und auf der dritten Stufe, die die kleinen Buchstaben vorführt, kommen nur solche Wörter und Sätze vor, bei denen Schreibung und Aussprache sich vollständig decken. Bei der Übung der sämtlichen Alphabete auf der vierten Stufe werden nach und nach Umlaut und Auslaut, Dehnung und Schärfung und die seltenen Lautverbindungen behandelt, so daß dann zu kleinen Lesestücken übergegangen werden kann. Das 2. Heft der Fibel B enthält Lesestücke zur Übung in der Lesefertigkeit und als Grundlage für den Anschauungsunterricht.

11. **Th. Döscher**, Neue Fibel. Nach phonetischen Grundsätzen. Ausg. A. 109 S. Neubrandenburg 1903, C. Brünslow. 60 Pf.

Der Aufbau der Übungen in der Fibel ist von der phonetischen Aufeinanderfolge der Laute, die in Schreib- und Druckschrift vorgeführt werden, abhängig. Zur Gewinnung der in kleinen Schriftzeichen gebotenen Laute sind Bilder gegeben. Nach der Schreibschwierigkeit sind später die großen Alphabete angeordnet. Zur Einübung fehlt es dann nicht an Lesestoff von Wörtergruppen, und den Schluß des Buches macht eine Lautiertafel aus, bei welcher Druck- und Schreibschrift in den einfachsten Lautverbindungen gegenüber gestellt sind.

12. Dr. **P. Fischer**, Schreiblesefibel. Unter Mitwirkung einer Kommission praktischer Schulmänner. Mit vielen Abbildungen. Ausg. A. 102 S. Geb. 55 Pf. Ausg. B mit latein. Druckschrift. 123 S. 70 Pf. Breslau, F. Hirt. Dazu Anleitung zum Gebrauche der Schreiblesefibel.

Auch diese Fibel ist nach phonetischen Grundsätzen umgearbeitet, so daß bei Aufeinanderfolge der Laute nicht auf das Schreiben, sondern auch das Hervorbringen und die Verbindung der Laute untereinander Rücksicht genommen wird. Zugleich ist darauf geachtet, daß jeder Laut nur durch einen Buchstaben dargestellt wird. Dem Schreibleseunterricht geht ein vorbereitender Sprech- und Schreibunterricht voraus, an den sich die Leseübungen anschließen. Auf die drei Hauptteile der Fibel: Schreibschrift der Kleinbuchstaben, Druckschrift derselben und die Großbuchstaben, folgen zusammenhängende, nach dem Anschauungsunterrichte geordnete Lesestücke, bei denen die Andersschreibung und die schwierigen Lautverbindungen geübt werden. Wie bei allen Schulbüchern des Hirtschen Verlages ist auch bei dieser Fibel die äußere Ausstattung und Einrichtung ohne Tadel.

13. **Karassek** u. Dr. **B. Schulz**, Neue Fibel. 2. Teil. Lesebuch für die Unterstufe. 15. Aufl. 66 S. Danzig 1903, A. W. Kasemann. Geb. 50 Pf.

Das Buch bietet im Anschluß an den Anschauungsunterricht den Lesestoff fürs zweite Schuljahr. Das Verständnis desselben wird den Kindern wesentlich durch die Kasemannschen Anschauungsbilder erleichtert.

14. **Stöwesand**, Lesebuch der Kleinen. Ausg. A in 2 Teilen. Ausg. B in 1 Teile. A. 54 u. 60 S. Geb. 50 Pf. B. 96 S. 80 Pf. Magdeburg 1903, C. E. Klotz.

Digitized by Google

15. **O. Burkhardt, K. Laaß, H. Schrader.** Deutsche Fibel mit phonetischem Aufbau. Mit Bildern von O. Popp. Ausg. C für Volksschulen. 88 S. Geb. 50 Pf. Ausg. D für Mittel- und höhere Schulen. 112 S. Geb. 60 Pf. Leipzig 1904, Th. Hofmann.

16. **Schulze u. Giggel,** Deutsche Lesefibel. Ausgabe A in Schrägschrift. 5., verb. Aufl. 84 S. Gotha 1903, E. F. Thienemann. 70 Pf.

Die Fibel von Stöwesand ist nach der vereinigten Schreiblese- und Normalwörtermethode unter Beachtung der phonetischen Grundsätze bearbeitet. Außer dem eingangs gebotenen Gruppenbilde, das eine Szene aus dem Familienleben darstellt, sind noch 13 farbige Bilder, die die ersten Normalwörter kennzeichnen, vorhanden, die übrigen Bilder sind schwarz. Der Aufbau des Stoffes beruht auf phonetischer Grundlage, der Stoff ist gut verteilt und nach der Leseschwierigkeit abgestuft. Findet anfänglich auch die von vielen Seiten mit Recht angefochtene Kleinschreibung der Dingwörter statt, so hält der Verfasser sie im Interesse des ersten Schreibunterrichts doch für zulässig, verläßt sie aber bei Einführung der Druckschrift sofort. Auch in den Klassen Schwachbefähigter wird sich die gut ausgestattete Fibel verwenden lassen.

Die zweitgenannte Fibel entspricht auch den Fortschritten der Fibelmethodik in jeder Beziehung, sucht die Leseschwierigkeiten möglichst zu beschränken und zweckmäßig zu verteilen, regt zu einer fruchtbringenden Gestaltung der Rechtschreibungen an, die in Schreibschrift gegeben sind, und läßt zeitig Sätzchen und kleine Lesestücke auftreten, bei denen unter Verwendung der lebensvollen Bilder der kindliche Gedankenkreis berücksichtigt wird.

Unter Benutzung von Bildern führt auch die dritte Fibel nacheinander die Schreibschrift vollständig und darauf die Druckschrift in beiden Alphabeten vor und schließt mit der Lateinschrift. Der zweite Teil enthält Lesestücke mit verschiedenen Wörtergruppen, nach phonetischen und orthographischen Gesichtspunkten geordnet.

17. **G. Schlimbachs** Fibel. Neue Ausgabe von E. Linde und Edw. Wilke. Mit 55 in den Text gedr. Abbild. 4. Aufl. 86 S. Gotha 1903, E. F. Thienemann. Kart. 50 Pf.

Die Anweisung zum Gebrauch der Fibel und die Rechtfertigung ihres methodischen Aufbaues gibt das ihr zugrunde liegende Werk: „Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre" von Rehr und Schlimbach, neu bearbeitet von Linde und Wilke. Der erste, der Normalwörterteil, zeigt auf der Stufe der Gleichschreibung nur solche Wörter, deren Schriftzeichen mit den gesprochenen Lauten völlig übereinstimmen, solche mit Schriftzeichen, die man beim Sprechen nicht vernimmt (Dehnung und Schärfung), und einige mit schwierigeren Lautverbindungen (Konsonantenhäufung). Der zweite Teil enthält Lesestücke in Schreibschrift; das ist ein großer Vorzug des Buches. Denn nicht nur prägen sich dadurch die schönen Formen der Schreibschrift dem Kinde fest ein und veranlassen zur Nachahmung, sondern diese Vorschriften leisten auch der Rechtschreibung am besten Vorschub. Der dritte Teil übt durch genügenden Übungsstoff und zusammenhängende Übungsstücke die Druckschrift ein, während die lateinische Druck- und Schreibschrift dem Anhange überlassen ist.

18. Kleiner Kinderfreund. 1. Teil. Fibel nach der Normalwörtermethode, 26. Aufl. 47 S. 40 Pf. 2. Teil. Lesebuch für das 2. Schuljahr. 20 Aufl. 96 S. 40 Pf. Hildburghausen 1903, F. W. Gadow & Sohn.

Beide Bücher liegen in neuer Bearbeitung vor. Dem ersten Teile ist ein Vorkursus vorausgeschickt worden, um als Auslaut einige Selbst-

Digitized by Google

und Mitlaute zu gewinnen, die dann das Schreiben der Normalwörter wesentlich erleichtern. Diese schließen sich an den Anschauungsunterricht an und ordnen sich den Gruppen Haus und Hof, Garten und Wiese, Feld und Wald unter. Zur Illustrierung sind gute Gruppenbilder, in Lebensgemeinschaften gehalten, beigegeben. Als Lesefrucht bilden vier Grimmsche Märchen den Schluß. Im zweiten Teile ist der Lesestoff in folgende Abteilungen gebracht: „Die Tages- und Jahreszeiten", „Die drei Stände des Menschen" und „Der Mensch und Gott", woran sich noch Grimmsche Märchen anschließen.

19. **J. B. Prößl**, Normalwörterfibel nach phonetischen Grundsätzen bearb. 75 S. München, R. Oldenbourg. Geb. 50 Pf.

20. **Chr. Hering**, Deutsche Fibel. Unter Berücksichtigung der jetzigen Kreislehrpläne der bayerischen Volksschulen bearb. 1. Teil. Der Schreibleseunterricht und die grundlegenden sprachlichen Übungen im ersten Schuljahre. 88 S. Geb. 50 Pf. 2. Teil. Der grundlegende deutsche Unterricht im 2. u. 3. Schuljahre. 72 S. Ebenda. Geb. 45 Pf.

Verfasser der ersten Fibel läßt alle Normalwörter mit S, Sch und L anlauten und zeigt an ihnen nacheinander Wörter mit sing- und nicht singbaren Dauer- und dauerlosen Konsonanten, mit Um- und Doppellauten, mit dem Stoßlaute, mit Dehnung und mit den Lautverbindungen nd, ng und nk. Im zweiten Teile kommt zu den bisher in Schreibschrift gelernten kleinen Buchstaben die Druckschrift, während im dritten Großbuchstaben in Schreib- und Druckschrift auftreten.

In der Heringschen Fibel wird Schreib- und Druckschrift zuerst in kleinen, dann in großen Buchstaben eingeführt. Ein reich bemessener Lehrstoff ist zur Einübung beigegeben, der auch so geordnet ist, daß an die Leseübungen zugleich Sprach- und Rechtschreibübungen angeschlossen werden können. Der zweite Teil ist weniger ein Lese- als ein Sprachbuch. Nebenbei müßte wenigstens fürs 2. und 3. Schuljahr noch ein besonderes Lesebuch vorhanden sein, durch das seine Erzählungen und Gedichte außer der Lesefertigkeit auch die Lesefreudigkeit pflegt.

21. **Mailänder**, Lesebuch für Klasse I der Elementaranstalten und höheren Mädchenschulen. 156 S. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt. Geb. 80 Pf.

Diese für evangelische Volksschulen in Württemberg amtlich eingeführte Fibel ist eine der wenigen ohne Bilder. Nach der Schreiblesemethode angelegt, ist darin die Schreibschrift und danach die Druckschrift in kleinen Buchstaben vorgeführt. An diese schließen sich die Großbuchstaben in beiden Schriftarten an, wobei die elementare Wortbildung behandelt wird. Die Lesestücke, die nach der lateinischen Druckschrift folgen, bilden die Grundlage für den Anschauungs- und Sprachunterricht.

22. **Fr. Mairs** Deutsches Lesebuch für die allgemeinen Volksschulen Niederösterreichs. Herausgegeben von einer Anzahl österreichischer Schulmänner. 1. Teil. Fibel (für das 1. u. 2. Schuljahr). 112 S. Wien 1903, F. Tempsky. Geb. 70 h.

23. **Frühwirth u. Fellner**, Fibel nach der analytisch-synthetischen Lesemethode. Ausg. B (mit Lateinschrift). 3. Aufl. 72 S. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 50 h.

Beide Elementarbücher, in österreichischen Volksschulen weit verbreitet, haben etwas Gemeinsames, sie folgen der gemischten Schreiblesemethode, wenn auch in der Frühwirthschen Fibel die Normalwörtermethode reiner ausgeprägt ist, als in der anderen. Stoff in Schreib- und Druckschrift ist in beiden Büchern hinreichend zur Einübung vor-

Digitized by Google

handen. Daß derselbe auch methodisch gut geordnet, ist in Betracht der pädagogisch anerkannt tüchtigen Herausgeber zu erwarten. Dem zweiten Teil der Mayrschen Fibel sind eine Anzahl sehr hübscher Bilder, die Szenen aus dem Kinderleben darstellen, beigegeben. Sie werden den kleinen Elementarschülern sicher ihr Buch recht lieb machen.

Im Anschluß an die Fibel von Frühwirth und Fellner ist auch eine

24. Wandfibel von Fellner. Wien 1903, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Unaufgezogen 10 K. Mit Leinwandschutz und Ösen 15 K.

erschienen, die auf 31 Tafeln die 31 Normalwörter in Schreib- und Druckschrift enthält. Die Hälfte der Tafel nimmt die Abbildung des Gegenstandes, der durchs Wort benannt wird, ein. Die Ausführung der etwa 64 cm hohen und 48 cm breiten Tafeln ist so deutlich, daß sie selbst in den größten Klassenzimmern benutzt werden können.

25. **H. Schiner** u. **H. Bösbauer**, Fibel für abnorme Kinder (Hilfsschulenfibel). I. Teil. 56 S. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Kart. 80 Pf.

In Hinsicht auf die besonderen Schwierigkeiten, mit denen der Leseunterricht in Hilfsschulen zu kämpfen hat, ist eine Fibel wie die vorliegende für derartige Anstalten eine Notwendigkeit. Die Verfasser beginnen ihren Unterricht mit der Aussprache der Grundvokale, die in bildlicher Darstellung durch die richtige Mundstellung gewonnen werden. An die Grundvokale schließen sich mit Zuhilfenahme von Abbildungen die einzelnen Laute in phonetischer Aufeinanderfolge an. Im ersten Abschnitte werden mit Rücksicht darauf, daß nur eine Schwierigkeit auf einmal geboten werden darf, nur die kleinen Buchstaben in Schreibschrift eingeübt, während das Erlernen und Einüben der kleinen Druckschrift dem zweiten Abschnitt vorbehalten ist. Damit schließt der erste Teil der Fibel, der wohl für ein Jahr ausreicht, da nicht zu erwarten ist, daß das vollständige Lesen- und Schreibenlernen im ersten Schuljahre in der Hilfsschule abgeschlossen sein wird.

26. **Berth. Otto**, Mütterfibel. Eine Anleitung für Mütter, ihre Kinder selbst lesen zu lehren. IV u. 128 S. Leipzig, K. G. Th. Scheffer. 2,40 M.

Nicht für die Kinder, sondern für die Mütter, die ihre Kinder selbst lesen lehren, ist dies eigenartige Buch geschrieben, dessen vorgeschlagene Lehrmethode wesentlich von den bisher gebräuchlichen abweicht. Verfasser nennt das von ihm vorgeschlagene Lehrverfahren die begriffliche Methode, weil er dabei das Hauptgewicht auf das Begreifen, gewissermaßen auf das sichtliche Erfassen der Laute, legt. Das Kind soll dabei nicht bloß die einzelnen Sprechorgane und ihre Teile, sondern auch ihre Anwendung kennen lernen. Je nachdem nun Töne auf diese Weise hervorgebracht werden, werden dadurch die einzelnen Laute unterschieden, und aus der wechselnden Mundstellung und den dadurch hervorgebrachten Tönen und Geräuschen setzen sich die Laute zu den Wörtern zusammen. Mit dieser Tätigkeit glaubt der Verfasser die wichtigste begriffliche Arbeit für Lesen- und Schreibenlernen geleistet zu haben und hält das Erlernen der Zeichen für eine geistig ziemlich bedeutungslose Sache. Ob es für Mütter leichter und bequemer ist, nach dieser vorgeschlagenen Methode das Lesen und Schreiben zu lehren, als nach der alten Schreiblesemethode, muß sehr bezweifelt werden. Im Klassenunterricht läßt sie sich nicht verwenden, wenn es auch als unleugbares Verdienst des Verfassers anerkannt werden soll, daß er durch

Digitized by Google

seine Methode eine größere Sorgfalt auf die Lautgewinnung, als es wohl anderwärts geschieht, verwendet und somit der jetzt geforderten Rücksichtnahme auf die Phonetik nachkommt. Die in der Mütterfibel dargelegte Methode soll neuerdings an mehreren Orten bei geistig zurückgebliebenen Kindern mit bestem Erfolg angewendet worden sein, wodurch allerdings der Einwand, daß sie zu schwer sei, widerlegt würde. Eine eigentliche Fibel, ein Leselernbuch ist erst in Vorbereitung. Dagegen ist schon ein Vorlesebuch (139 S.; geb. 1,20 Mk.) erschienen, das dem Kinde, das nach der Mütterfibel oder nach einer anderen lesen gelernt hat, den nötigen Übungsstoff bietet. Da nach des Verfassers Ansicht in den Lesebüchern, die sich an die Fibel anschließen, sehr oft Lesestücke sich finden, die dem kindlichen Verständnis zu fern liegen, so will er in dem Vorlesebuch nur solche Sachen bieten, die das Kind schon kennt oder die ihm leicht vorgeführt werden können, und er tut dies in einer der kindlichen Anschauungs- und Denkweise entsprechenden Form des Ausdrucks, die Zeugnis davon gibt, daß er dieselbe sorgfältig beobachtet hat.

### II. Lesebücher.

27. Dr. **Putzger**, Dr. **Gäbler** u. **Rasche**, Deutsches Lesebuch für gegliederte Volksschulen. Ausg. B in 3 Teilen mit Abbildungen. I. Teil. 2.—4. Schuljahr. XII u. 279 S. Geb. 1,30 M. II. Teil. 5. u. 6. Schuljahr. X u. 390 S. 1,50 M. III. Teil. 7. u. 8. Schuljahr. XII u. 472 S. 1,70 M. Leipzig 1903, Dürrsche Buchh.

Das früher in 2 Bänden erschienene Lesebuch ist jetzt zu 3 Teilen erweitert worden, bei dessen Bearbeitung die früheren Grundsätze auch maßgebend geblieben sind. Galt es doch, durch die Bücher nicht nur die Lesefertigkeit und die Bereicherung der Kenntnisse, sondern auch das Innenleben des Kindes zu nähren und dessen harmonische Bildung zu pflegen. Der erste Teil ist mit den Abschnitten: „In Haus und Hof", „Auf Feld und Flur", „Im Wald und auf der Heide", „Auf Bergeshöhen und in Himmelshöhe", „Umschau im Vaterlande" für das 2. bis 4. Schuljahr; der zweite — „Ohne Fleiß kein Preis", „Im Verkehr mit anderen Menschen", „Sage und Geschichte des Vaterlandes", „Land und Leute und Naturleben im Vaterlande", „Alles mit Gott" — für das 5. und 6. Schuljahr, und der dritte mit gleicher Gruppierung des Stoffes, nur in erweiterter Form, für die beiden letzten Schuljahre bestimmt. Die Lesestücke, die auch die neuere Literatur hinreichend berücksichtigen, sind mit Geschmack ausgewählt, die äußere Ausstattung der Bücher ist gut.

28. **Elsner, Garbers** u. **Sundermeyer**, Niedersächsisches Lesebuch für einklassige und Halbtagsschulen. I. Teil. Unterstufe. VIII u. 120 S. Geb. 60 Pf. II. Teil. Mittel- und Oberstufe. XII u. 504 S. Geb. 1,60 M. Hannover 1903, Hahnsche Buchh.

Die Unterstufe schließt sich an die Fibel an und ordnet seine kleinen Gedichte und Erzählungen in die Gruppen: „Der Tageslauf des Kindes" und „Im Kreislaufe des Jahres", so daß sie als Unterlagen und Stützen des Anschauungsunterrichts dienen können. Wie hier, bietet auch der zweite Teil der Mittel- und Oberstufe einfacher Volksschulen recht gut ausgewählte Lesestücke. Sie sind in vier größere Abschnitte gebracht, in den ethisch-ästhetischen unter der Überschrift: „Von der Wiege bis zum Grabe", in den naturkundlichen: „Das Leben in der Natur",

Digitized by Google

in den geographischen und geschichtlichen. Daß in den beiden letzten das heimatliche Element überwiegt, darf wohl nicht unerwähnt bleiben, sind doch auch hier als Originalbeiträge einzelne gute Monographien zur Aufnahme gelangt. Ein dem Buche vorgedrucktes Quellenverzeichnis weist auf die benutzten Schriften hin. Die ansehnliche Zahl der dem Buche beigegebenen, teils nach Holzschnitten, teils nach Autotypien ausgeführten Bilder tragen zum Verständnis, wie zur Belebung des Lesestoffes nicht wenig bei, werden doch sicher die Ludwig Richterschen Illustrationen zu den Grimmschen Märchen jedem Lesebuche zum Schmucke gereichen.

29. **Künoldt, Oehlmann** u. **Pleitner**, Lesebuch für die Oberstufe der evangelischen Volksschulen des Herzogtums Oldenburg. XI u. 628 S. Oldenburg 1903, Schulzesche Hofbuchh. Geb. 1,30 M.

Das im Auftrage des Großherzoglich Oldenburgischen evangelischen Oberschulkollegiums herausgegebene Lesebuch berücksichtigt im ersten Teile die heimatlichen Verhältnisse sowohl nach der landschaftlichen, als auch nach der geschichtlichen Seite, wodurch es als ein rechtes heimatkundliches erscheint. Dann geht es auf das ethische Leben in dem Abschnitt: „Zur Zucht und Lehre" ein, bringt dann Bilder aus dem Vaterlande und der weiten Welt, aus der Geschichte und Naturkunde und schließt nach einigen frommen Liedern zum Abschiede mit einer Zeittafel. So bietet das Buch ein sehr reichhaltiges, wohl geordnetes Material, das sich nicht allein im Sprachunterricht, sondern auch in den übrigen Lehrgegenständen gut verwerten läßt und zur Pflege deutschen Sinnes und deutscher Sprachbildung fördernd beiträgt. In bezug auf Druck und Papier, beides zu klein und zu dünn, entspricht das sonst gute Buch nicht den notwendigen Anforderungen.

30. **Franz Mairs** Deutsches Lesebuch für die 1—3klassigen Volksschulen Niederösterreichs, herausgegeben von einer Anzahl österreichischer Schulmänner. II. u. III. Teil. Mit Karten u. Abbild. VIII u. 208 S. Wien 1903, F. Tempsky. Geb. 1,50 K u. 408 S. Geb. 2,10 K.

Der erste Teil ist als Fibel vorausgegangen, der zweite gruppiert seinen Stoff in die bekannten Anschauungskreise, in Lesestücke aus der Heimat, Sage und Geschichte, und schließt mit den für diese Stufe notwendigen Rechtschreib-, Sprachlehr- und Aufsatzübungen. Der dritte, für die Oberstufe bestimmte Teil enthält 6 Abteilungen — „Für Herz und Geist", „Vom Menschen und seinen gesellschaftlichen Einrichtungen", „Naturgeschichte und Landwirtschaft", „Aus der Naturlehre", „Vaterlands- und Erdkunde", „Bilder aus der Geschichte". Dann werden die schon auf voriger Stufe begonnenen Rechtschreib-, Sprachlehr- und Aufsatzübungen zu Ende gebracht. Findet man unter den Lesestücken auch viele bekannte, so trägt ein großer Teil derselben nur einen lehrhaften Charakter und macht das Buch zu einem realistischen Lesebuche. Druck und Ausstattung desselben ist sehr gut.

31. Dr. **P. Mitteregger**, Deutsches Lesebuch für Mädchen-Lyzeen. 2. Bd. XV u. 290 S. Wien 1903, F. Deuticke. Geb. 2,80 M.

32. **Fr. Vardachzi** u. **H. Vaßler**, Deutsches Lesebuch für Mädchenlyzeen und verwandte Anstalten. IV. Bd. XIV u. 360 S. Wien 1903, A. Hölder. Geb. 3 M.

Die vorhergehenden Bände beider Lesebücher sind schon im vorigen Jahresbericht angezeigt und empfohlen worden, die jetzt vorliegenden schließen sich den früheren gleichwertig an. Eingeordnet in die Ab-

Digitized by Google

teilungen: Aus der Familie, Aus dem Hause, Die Natur in den verschiedensten Jahreszeiten und die damit verbundenen Beschäftigungen und Feste der Menschen, Tageszeiten, Erzählungen, Beschreibungen, Märchen und Fabeln, Lyrische und epische Gedichte, Aus der Geschichte und Geographie, Aus der Naturgeschichte und Naturlehre, Sprüche, Rätsel und Briefe, zeigt der Lesestoff des Mittereggerschen Buches eine große Mannigfaltigkeit, die den Schülerinnen des 3. und 4. Schuljahres angemessen ist und ihr Interesse in hohem Maße erregt. — Gleiches gilt auch von dem an zweiter Stelle genannten Buche, das mit epischen Dichtungen, denen auch die Märchen und Erzählungen zugerechnet sind, beginnt und daran einzelne Episoden aus den Volks- und Kunstepen, aus Romanen und Novellen anschließt. Ein weiterer Abschnitt ist der lyrischen Dichtung gewidmet, woran sich einige Szenen aus bekannten Dramen und Lehrdichtungen, durch Fabeln, Parabeln u. a. vertreten, anschließen. Der prosaische Teil enthält Erzählungen, Lebensbeschreibungen und Charakterschilderungen, Abhandlungen, Reden und Briefe, mit besonderer Rücksichtnahme auf die weibliche Bildung ausgewählt. Dem Inhaltsverzeichnisse ist ein kurzer Lebensabriß der im Buche erwähnten Schriftsteller und Schriftstellerinnen hinzugefügt.

33. **P. Vollert**, Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen und verwandte Anstalten. 8. Schuljahr. X u. 337 S. Nürnberg 1903, Fr. Korn. Geb. 2,40 M.

Die vorhergehenden Bände dieses Lesebuches sind schon früher angezeigt und dabei die Grundsätze, nach denen es abgefaßt ist, dargelegt worden. Da nach dem bayrischen Lehrplane fürs 8. Schuljahr in den höheren Mädchenschulen die Lektüre der Volksepen (Nibelungen, Gudrun und andere) durch besondere Schulausgaben vorgesehen ist, so beschränkt sich der Inhalt des letzten Bandes auf die Darbietung einiger die klassische Literatur ergänzenden Stücke und auf eine zweckmäßige Ergänzung der früheren Stufen. Im poetischen Teile kommen daher auch die neueren Dichter mit zur Geltung, wie auch die Prosastücke erlesene Proben aus der gegenwärtigen Literatur enthalten.

34. **L. Witt**, Lehr- und Lesebuch für ländliche Fortbildungs- und Winterschulen. 2., erweit. Aufl. 256 S. Breslau 1903, F. Hirt. Geb. 1,80 M.

Bezugnehmend auf einen gemeinsamen Erlaß der Minister des Kultus und der Landwirtschaft, versucht der Verfasser, den Lese- und Merkstoff für ländliche Fortbildungs- und Winterschulen in eine Form zu bringen, die auch der Jugend zweisprachiger Gegenden die Aufnahme ermöglicht. Einfachheit der Sprache bei weitgehender Gliederung kennzeichnet die Lesestücke, wobei die eingestreuten Fragen zu eigenen Beobachtungen und zum Nachdenken anregen sollen. Der gegebene Stoff berücksichtigt das Wissenswerte aus allen Zweigen des landwirtschaftlichen Betriebes, und dadurch wird das Buch nicht nur dem Lehrer an landwirtschaftlichen Fortbildungsschulen ein sicherer Wegweiser für Auswahl und Behandlung des Lehrstoffes, sondern kann auch dem Landwirt selbst ein recht nützlicher Ratgeber in seinem Berufe werden.

35. **W. Drechsel**, Dr. **K. Frauenfelder**, Dr. **G. Heide** u. **S. Roedel**, Deutsches Lesebuch für technische Mittelschulen und verwandte Anstalten. 1. bis 3. Teil. XI u. 208 S., XI u. 240 S., VIII u. 240 S. Geb. 1,65 u. je 1,95 M. München 1903, M. Kellerer.

Die drei ersten Teile dieses Lesebuches sind für die drei unteren Klassen technischer Mittelschulen, an deren Unterrichtsgebiete sie sich mög-

Digitized by Google

lichst anlehnen, bestimmt; obwohl sie sich ihres allgemeinen Inhaltes wegen auch für andere Schulanstalten eignen. Abgesehen von den Fabeln, Märchen, Sagen und Erzählungen, erfolgte die Auswahl der Lesestücke vorwiegend aus den Werken neuerer Schriftsteller, die manche wertvolle Gabe für die vaterländische Geschichte, für die Länder- und Völkerkunde, die Naturkunde und Technik und andere Unterrichtsgegenstände geboten haben. Auch im zweiten Teile ist die neuere Lyrik und Epik nicht vernachlässigt worden. Die in den Kapiteln „Beschreibungen" und „Briefe" enthaltenen Stoffe sollen vornehmlich praktischen Zwecken dienen und als Vorbilder für Aufsätze benutzt werden.

36. Dr. **Wohlrabe**, Deutschland von heute. Ein Ergänzungsband zu jedem Volks- und Fortbildungslesebuche. Teil II. Unser Heer. 147 S. Leipzig 1903, Dürrsche Buchh. 60 Pf.

An den I. Teil, „Unsere Flotte", schließt sich der vorliegende an, der eins der wichtigsten Stücke des deutschen Volkslebens, das Heer, behandelt und aus Zeitschriften und politischen Tageblättern eine Reihe von Artikeln zusammenstellt, die für die männliche deutsche Jugend ebenso interessant, als für ihre spätere Soldatenzeit wissenswert sind. Das Buch zerfällt in folgende zehn Abschnitte: „Heer und Heeresdienst nach den gesetzlichen Grundlagen", „Von den Waffengattungen der Armee", „Feste Städte und Plätze", „Bei den Waffenschmieden", „Friedenswerke und Friedenswerkstätten", „Ehrensteine", „Aus der Kaserne und vom Exerzierplatz", „Im Manöver", „Der Militärdienst, eine Schule fürs Leben" und „Soldat und Soldatenleben in Sprichwort und Spruch". Die in den Text eingedruckten Bilder gereichen dem Buche zur Zierde und helfen dazu beitragen, das Büchlein außer seinem unterrichtlichen Zwecke auch zu einem guten Volks- und Familienbuche zu machen.

37. **H. Lorenz, H. Raydt** u. **R. Rötzger**, Lesebuch für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. I. Teil. Prosa. XII u. 548 S. Geb. 2,80 M. II. Teil. Gedichte für Untertertia. 192 S. Geb. 1,20 M. III. Teil. Von allen Zweigen. Sammlung deutscher Gedichte. 320 S. Geb. 2 M. Leipzig 1904, R. Voigtländer.

Im Anschluß an die preußischen Lehrpläne von 1901, die die Pflege der Prosalektüre auf allen Stufen verlangen, bietet dieses Lesebuch für die drei Stufen von Untertertia bis mit Obersekunda gute und zeitgemäße Prosastücke, die nach einem einheitlichen Plane für diese Klassen ausgewählt worden sind und trotz ihrer Verschiedenartigkeit in einem inneren Zusammenhange stehen. Wie es bei dieser Auswahl wohl darauf ankommt, das Wissen dadurch zu fördern, so sollen sie vor allem dem Gemüt und Herzen der Schüler Bildungsstoff in möglichst anregender Form zuführen, wobei neben dem bewährten Alten auch die neuere Literatur genügende Berücksichtigung findet. Der Inhalt des Buches zerfällt in vier große Gruppen, unter denen das deutsche Vaterland — „Deutsche Sagen", „Aus deutscher Vergangenheit", „Vom Burggrafen zum Deutschen Kaiser", „Im neuen Reich", „Aus deutschen Gauen" — die bedeutendste ist, soll doch das Lesebuch ganz besonders den vaterländischen Sinn pflegen. Darauf folgen „Weltall und Natur", „Der Mensch und sein Wirken" mit den Unterabteilungen „Marksteine in der Entwicklung der Kulturvölker", „Die menschliche Gesellschaft von heute", „Die Erde als Schauplatz menschlichen Lebens", „Die Natur im Dienste des Menschen" und „Die Welt im Zeichen des Verkehrs". Die Gruppe „Erbauliches und Beschauliches" schließt das Buch, das mit keinem der

Digitized by

gegenwärtig in den Unterklassen bis zur Quarta gebrauchten Lesebücher in Widerspruch kommt oder Wiederholung aus ihnen bietet. Deshalb kann es sich ungezwungen an jedes andere anschließen. Viele Lesestücke werden dadurch neu in die Lesebuchliteratur eingeführt, und wenn auch manche von ihnen einen lehrhaften Charakter an sich tragen, werden sie doch nie das Interesse des Schülers ihrer Auffassung und Form wegen verlieren.

Neben dem Prosalesebuche geht als II. Teil ein Gedichtband für die Untertertia her, der die Stoffe nach den Dichtungsarten einteilt, die auf dieser Stufe zur Behandlung kommen. Er beginnt mit den epischen Dichtungen, wobei das Götter-, Helden- und Tierepos, das Idyll, Balladen und Romanzen, Legenden, Vaterländisches, Stimmungsbilder und Heiteres berücksichtigt sind, und schließt daran didaktische und lyrische Dichtungen.

Die für die beiden nächsten Klassen bestimmte Gedichtsammlung „Von allen Zweigen" verläßt die schematische Einleitung und faßt die Gedichte nach ihrer inneren Verwandtschaft zusammen in folgende Gruppen: „Andacht", „Natur", „Geheimnisvolle Mächte", „Menschenleben", „Aus fremden Landen", „Heimat", „Deutschland im Wandel der Zeiten", wobei das lyrische Element in den Vordergrund gerückt ist. Daß dabei die neueste Dichtung möglichst berücksichtigt ist, darf als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Was sämtliche drei Bücher noch besonders auszeichnet, das ist die ganz vorzügliche Ausstattung, mit der sich wohl keins der vorhandenen Lesebücher messen kann. Die Schrift der beiden ersten Teile ist in der sogenannten Schulfraktur ausgeführt, die sich durch klare Buchstabenbilder und Vereinfachung der Großbuchstaben von der gewöhnlichen Frakturschrift unterscheidet, der dritte Teil in der schönen Schwabacher Schrift. Besonders dieser dritte Teil erhebt sich in seiner Ausstattung weit über das Gewöhnliche und erscheint in derselben als ein Buch, das sich außer in der Schule auch in der Familie Eingang verschaffen wird. Die Zeichnungen zu den Einbänden, Schutzumschlägen und Vorsatzpapieren sind von Frau Professor Käthe Roman-Försterling entworfen. Die Verlagsbuchhandlung, die sich bekanntlich durch ihre Bilder um die künstlerische Jugenderziehung außerordentliche Verdienste erwirbt, hat hier den glücklichen Versuch gemacht, auch die zum täglichen Gebrauch bestimmten Bücher künstlerisch zu gestalten.

38. Dr. **L. Voigt**, Deutsches Lesebuch für Handelsschulen. 11.—13. Aufl. IX u. 416 S. Dresden 1903, A. Huhle. Geb. 2,50 M.
39. **Haymerles** Deutsches Lesebuch für kaufmännische Fortbildungsschulen. 2. Aufl., bearb. u. herausg. von Dr. K. Preißler. V u. 232 S. Wien 1903, A. Hölder. Geb. 1,36 K.

Das erstgenannte ist wohl eins der besten Handelsschullesebücher. Ohne darauf zu verzichten, durch geeignete Erzählungen und Betrachtungen, durch Worte fürs Leben und Gedichte, überhaupt durch allgemeine und ethische Stoffe auf Herz und Charakter bildend einzuwirken, bietet es besonders solche Stoffe, die die Gedankenkreise des Schülers aufs praktische Leben hinlenken. Dadurch wird ihm eine Fülle von Belehrungen zugeführt, die er im Unterrichte nicht finden kann, die diesen aber ergänzen und beleben werden.

In guter Auswahl enthält das Haymerlesche Buch in vier Abteilungen Betrachtungen und Erzählungen, Bilder aus der Geschichte, wobei die österreichischen Verhältnisse in den Vordergrund treten, Bio-

Digitized by Google

graphisches und Reisebilder nebst Lesestücken, die die Natur, die Produktion und den Handelsverkehr betreffen. Letztere weisen auf den speziellen Zweck des Buches hin. Unter den Lesestücken sind Gedichte nur spärlich vertreten, die ersten werden aber nach Form und Inhalt das Interesse der Schüler wach halten.

40. **Hellwig, Hirt, Zernial u. Spieß,** Deutsches Lesebuch für höhere Schulen. 1. Teil für Sexta. 3. Aufl. XIII u. 276 S. Geb. 2,40 M. 2. Teil für Quinta. 3. Aufl. XII u. 340 S. 3. Teil für Quarta. 2. Aufl. VII u. 314 S. 2,60 M. 4. Teil für Tertia. 2. Aufl. XVI u. 424 S. 3,60 M. 5. Teil für Untersekunda. 2. Aufl. VIII u. 154 S. 1,35 M. Dresden 1903, L. Ehlermann.

Die Einführung der neuen Orthographie hat für das schon früher hier angezeigte Lesebuch auch Gelegenheit zu manchen sachlichen Änderungen gegeben, wenn auch an der Tendenz des Buches nichts geändert worden ist. Wie es die Aufgabe desselben war, neben der Gewöhnung an grammatische und stilistische Richtigkeit den Schüler mit der deutschen Dichtung und Literatur bekannt zu machen, ihn einzuführen in die heimische Sagenwelt, den Geschichtsunterricht zu unterstützen, überhaupt mit möglichst vielen Unterrichtsgegenständen Fühlung zu nehmen, so ist dies auch in der neuen Ausgabe der Fall. Liegt daher der Schwerpunkt des Lesestoffes für Sexta außer in Fabeln, Märchen und Erzählungen in den vaterländischen Sagen und Geschichten, der der Quinta in den klassischen Sagen und Geschichten, der der Quarta in der deutschen Heldensage, so ist im Buche für Tertia die deutsche Poesie chronologisch behandelt mit besonderer Berücksichtigung der Schillerschen Balladen, wie auch im prosaischen Teile das Geschichtliche vorwiegt. Die Lektüre von Schillers „Glocke" und von den Dichtern der Befreiungskriege machen den poetischen Hauptbestandteil des Lesebuchs für Untersekunda aus. Daran schließen sich größere Prosastücke an, die sich zumeist auf Deutschlands Erhebung und die letzten Kriege beziehen. In einem Anhange ist in den Lesebüchern für die drei unteren Klassen das jeder Klasse zufallende grammatische Pensum zusammengestellt worden.

Zu diesem Lesebuche gehören noch die für die Vorschulklassen bestimmten Lesebücher für die Oktava (XIV und 107 S.; geb. 1,50 Mk.) und für die Septima (XI und 224 S.; geb. 1,80 Mk.), herausgegeben von Hellwig und Huth (Dresden, Ehlermann; 1903). Durch die Herausgabe derselben sollte vermieden werden, daß ein Teil der für die Sexta gebotenen Lesestücke und Gedichte schon in der Vorschule in einem anderen Lesebuche den Schülern bekannt werden. Die Stoffgruppierung in beiden Bänden ist annähernd dieselbe, die Auswahl der Lesestücke gut, werden sie doch neben der Sprachbildung einen Gewinn für Herz und Gemüt erzielen. Am Schluß jeden Bandes sind die durchs Lesebuch im Sprachunterricht gewonnenen grammatischen Ergebnisse zusammengestellt worden.

41. **Zettel u. Niklas'** Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. I. Teil. 12., neubearb. Aufl. herausg. von Dr. G. Maurer. VIII u. 153 S. 1,20 M. 2. Teil. 11. Aufl. herausg. von Dr. M. Hergt. XII u. 243 S. 1,80 M. 3. Teil. 10. Aufl. herausg. von Dr. Menrad. XIV u. 222 S. 1,80 M. München 1903, J. Lindauer.

Bei der Neubearbeitung des in den bayrischen höheren Schulen verbreiteten Lesebuches waren die Herausgeber übereingekommen, darauf zu achten, daß der Inhalt stets der Fassungskraft der Schüler sich anpaßt und geeignet ist, ihr Wissen zu ergänzen und zu vertiefen, daß

Digitized by Google

bei der Auswahl der prosaischen und der poetischen Stücke die Schönheit der Form mit in Betracht gezogen wird, daß Textgestaltung und Quellenangabe mit vollster Genauigkeit geschieht und daß das Lesebuch ein Hauptmittel zur Förderung der stilistischen Bildung wird. Die Anordnung der Lesestoffe ist in allen Teilen beinahe dieselbe. Auf Fabeln und Parabeln folgen Märchen und Legenden, Sagen und Geschichtsbilder, zuerst vaterländische, dann griechische und römische, und endlich beschreibende Darstellungen aus der Länder-, Völker- und Naturkunde. Im Anschluß an den prosaischen Teil bietet der poetische in epischen Gedichten Fabeln und Parabeln, Märchen, erzählende Gedichte und Sagen, in den lyrischen religiöse und Stimmungsgedichte, vaterländische Lieder, Naturbilder, Rätsel, Sprichwörter und Sinngedichte. Dazu kommen noch in jedem Bande Beispiele und Pläne für stilistische Ausarbeitungen, biographische Notizen und ein Kanon für auswendig zu lernende Gedichte.

42. Dr. **J. Hense**, Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Auswahl deutscher Poesie und Prosa mit literaturhistorischen Übersichten und Darstellungen. 1. Teil. Dichtung des Mittelalters. 4., verb. Aufl. XII u. 252 S. Freiburg 1903, Herdersche Verlh. Geb. 2,65 M.

Nach einer Übersicht über die Haupterscheinungen der geschichtlichen Entwicklung der deutschen Sprache werden die beiden ersten Perioden der deutschen Literatur kurz, dagegen die dritte, von 1100 bis 1300, ausführlich behandelt. Besonders geschieht dies mit den beiden Volksepen des Nibelungen- und Gudrunliedes, von denen eine Anzahl Abenteuer im Originaltext vorhanden sind. Zu deren Verständnis ist am Schlusse des Buches ein kurzer Abriß der mittelhochdeutschen Grammatik und ein Wörterverzeichnis beigegeben worden. Die Kunstepen von Hartmann von der Aue, Wolfram von Eschenbach u. a. finden sich im Auszuge vor. Auch die lyrische und didaktische Poesie der mittelalterlichen Blütezeit ist hinreichend vertreten. Mit der vierten, von 1300 bis 1500 reichenden Periode, der Zeit des Verfalles, schließt das Buch ab, das die Schüler durch seine Lektüre mit den Hauptstücken der mittelalterlichen Literatur eingehend bekannt macht und ihnen durch deren Lektüre hohen Genuß bereiten wird.

43. Dr. **Böttticher** u. Dr. **Kinzel**, Altdeutsches Lesebuch. VI u. 192 S. Halle 1903, Buchhandl. des Waisenhauses. Geb. 2 M.

Der gesamte Stoff aus der altdeutschen Literatur, der nach den Lehrplänen für höhere Schulen gefordert wird, ist hier zusammengestellt worden. Im 1. Abschnitt: „Aus der Urzeit", erhalten die Schüler im Anschluß an die Merseburger Zaubersprüche und an die Eddalieder einen Einblick in die Götter- und Heroenwelt. Die Heldenzeit führt einige Stellen aus dem Heliand, das Hildebrand- und Waltharilied und das Nibelungen- und Gudrunlied vor. Der 3. Abschnitt, „Die Ritterzeit", beschäftigt sich mit den bedeutendsten Minnesängern, mit Kürenberg, Dietmar von Eist, Heinrich von Veldeke, Friedrich von Hausen, Reinmar dem Alten, Spervogel und besonders mit Walter von der Vogelweide und bietet den „Armen Heinrich" von Hartmann von Aue und „Parzival" von Wolfram von Eschenbach im Auszuge. Für die „Nibelungen", die „Gudrun" und den „Armen Heinrich" ist der Urtext mit sprachlichen Bemerkungen beibehalten, während in der mittelhochdeutschen Lyrik und im „Parzival" ein gemischtes Verfahren, teils Originaltext, teils Übersetzung, eingeschlagen ist. Eine Übersicht über die Formen der

Digitized by Google

älteren Sprache und ein kleines Wörterbuch, das wohl allen Anforderungen entspricht, um die Schüler in die altdeutsche Literatur einzuführen, schließen das Buch.

44. Dr. **Joh. Heydtmann**, Deutsches Lesebuch für Lehrerinnenseminare. 2. Teil. Unter Mitwirkung von Dr. E. Clausnitzer. XIV u. 416 S. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Geb. 4,80 M.

Im Gegensatze zu dem schon im vorigen Jahresberichte angezeigten ersten Bande, der in chronologischer Folge die poetische Literatur behandelt, enthält dieser zweite Teil Proben der wissenschaftlichen und rhetorischen Prosa, Briefe und Erlasse. In der ersten Abteilung werden Lesestoffe aus fast allen Forschungsgebieten, auf denen deutsche Gelehrte gewirkt und geschaffen haben, dargeboten. Sie sind in folgende Gruppen gebracht: Religion, Philosophie, Literatur und Sprache, Geschichte, Volkswirtschaft und Recht, Erd- und Völkerkunde, Naturwissenschaft und Kunst. Mag auch zugegeben werden, daß die zukünftigen jungen Lehrerinnen schon in ihren Bildungsanstalten angeleitet werden, sich in dies oder jenes wissenschaftliche Gebiet selbständig zu vertiefen, so dürften doch wohl manche Stücke bei aller Wertschätzung ihrer Form und ihres Inhaltes den Interessen der Seminaristinnen zu weit abliegen und ihnen zu vollem Verständnis einen zu großen Aufwand geistiger Kraft zumuten. Die zweite Abteilung des Buches enthält Reden und Erlasse, die Höhe- und Wendepunkte im religiös nationalen und geistigen Leben unseres Volkes charakterisieren, und Briefe, die Einblicke in die Denk- und Schreibweise fürstlicher, politisch und literarisch berühmter Persönlichkeiten gewähren. Eine kurze biographische Zusammenstellung der weniger bekannten, im Buche erwähnten Schriftsteller erhöht den Wert des Buches, dessen Druck und Ausstattung ebenso, wie auch die der nachgenannten Bücher des Teubnerschen Verlages, vorzüglich ist.

Mit diesem Buche eng verwandt ist

45. Dr. **H. Heydtmann** u. Dr. **E. Clausnitzer**, Deutsches Lesebuch für Lehrerseminare. 2. Teil. XIV u. 416 S. Ebenda. Geb. 4,80 M.

das die Auswahl für die Prosalektüre bringt und diese in die beiden Gruppen „Aus Religion, Wissenschaft und Kunst" und „Reden, Briefe und Erlasse" gliedert. Durch diese reichhaltige, die verschiedensten Wissensgebiete berührende Sammlung wird in dem Seminaristen auf dem Wege streng logischer Beweisführung der Sinn für wissenschaftliche Wahrheit erweckt und gestärkt, aber auch das Verständnis für das Tatsächliche angebahnt und gefördert.

Für katholische und paritätische Anstalten ist dieses Buch von Dr. J. Waschow nach den Bestimmungen über das Präparanden- und Seminarwesen umgearbeitet worden. Selbstverständlich wurden darin die die Religion betreffenden Lesestücke mit anderen vertauscht, was auch zum Teil mit den geschichtlichen Aufsätzen und mit den Reden geschehen ist.

Mit dem Lesebuche für Seminare bildet das

46. Deutsche Lesebuch für Präparandenanstalten von demselben Verfasser. I. Teil. Poesie und Prosa für die 3. Klasse. VIII u. 238 S. 2,60 M. II. Teil. Poesie für die 2. u. 1. Klasse. VIII u. 176 S. 2,20 M. u. III. Teil. Prosa für die 2. u. 1. Klasse. X u. 470 S. Ebenda. 4,80 M.

ein einheitliches Ganze. Der erste Teil folgt den Vorschriften der Lehrpläne und beginnt mit den Fabeln, die, so wie auch die Sagen und Legenden, bis zu ihren Quellen im Orient verfolgt werden und denen



Digitized by Google

die indischen, jüdischen und griechischen Fabeln und Parabeln vorausgehen. Bei den Märchen und Erzählungen ist auf ein Zurückgehen ins Altertum verzichtet worden. Von Einfluß für die Auswahl der Gedichte waren die von den Provinzialkollegien zum Lernen vorgeschriebenen, wobei weder die aus den gebräuchlichsten Volksschullesebüchern bekannt gewordenen, noch die von Goethe, Schiller und Uhland, für welche Schulausgaben gewünscht werden, Aufnahme gefunden haben. Der zweite Teil vereinigt die Poesie der 2. und 1. Klasse nach Literaturperioden — Aus der Zeit bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts, Romantiker und Freiheitssänger, Nachwirkungen der klassischen und romantischen Richtung, Das junge Deutschland und die politische Lyrik, Der Realismus, Die Neuromantiker und Das jüngste Deutschland. Gedichte aus den letzten Gruppen sind bisher wohl den Lesebüchern fern geblieben. Der 3. Teil enthält die Prosa für die 2. und 1. Klasse, wofür ebenfalls die Stoffgliederung der Lehrpläne maßgebend gewesen ist. Wie die Prosa für die 2. Klasse in geschichtliche, erdkundliche und naturgeschichtliche Stoffe zerfällt, so auch die der 1. Klasse, nur treten hier noch Charakterbilder (Biographien) und Abschnitte aus dem Leben und der Volkswirtschaft hinzu. Die der reichen Prosaliteratur der neuesten Zeit entnommenen Lesestücke sind so ausgewählt, daß sie abgeschlossene Bilder geben und dabei auch die sich daran anschließende Privatlektüre fördern helfen. Ist es doch ein nicht zu unterschätzendes Merkmal eines guten Lesebuches, daß es den Anstoß zu einer geordneten Privatlektüre gibt.

Dasselbe Deutsche Lesebuch ist für katholische und paritätische Anstalten mit den durch die konfessionellen Verhältnisse bedingten Veränderungen von J. Waschow herausgegeben worden.

47. **W. Tomuschat**, Deutsches Lesebuch für Lehrerbildungsanstalten. 1. Teil. Für die Präparandenanstalten. XX u. 652 S. Breslau 1903. F. Hirt. Geb. 3,75 M.
48. **G. Backhaus**, Deutsches Lesebuch für Präparandenanstalten. XVI u. 536 S. Habelschwerdt 1903, Frankes Buchh. Geb. 5,10 M.
49. **F. Girardet, A. Puls** u. **H. Reling**, Deutsches Lesebuch für Lehrerbildungsanstalten. Teil II. Gedichtsammlung für Präparandenanstalten. XVIII u. 278 S. Gotha 1903, E. F. Thienemann. Geb. 2 M.

Die neuen Lehrpläne für die Präparandenanstalten haben den Unterricht in der deutschen Sprache so umgestaltet, daß sich die Benutzung der bisherigen Lesebücher verbietet. Unter den Büchern, die infolge der gesetzlichen Bestimmungen neu erschienen, sind auch die oben angezeigten zu nennen. Gemäß den gesetzlichen Bestimmungen sind im prosaischen Teile besonders Erzählungen, Schilderungen und Beschreibungen bevorzugt, wobei solche Lesestücke aufgenommen wurden, die sonst in den Volksschullesebüchern nicht zu finden sind. Das Lesebuch von Tomuschat zerfällt in einen prosaischen und einen poetischen Teil. An die Erzählungen, die die verschiedensten Lebenskreise berühren, schließen sich Märchen — Volks- und Kunstmärchen —, Sagen, Legenden, Fabeln und Parabeln an. Die Schilderungen, Beschreibungen und Betrachtungen gehen von der Charakteristik zur Kultur- und Kriegsgeschichte über, ziehen dann noch die Erd- und Naturkunde und die deutsche Sprache in ihr Bereich und schließen mit Gesprächen, Berichten, Briefen und Prosasprüchen. Den poetischen Teil beginnt die lyrische Poesie mit dem Volkslied und volkstümlichen Lied, wendet sich dann zum Kunstlied, dem Sonett und der Elegie, gibt reiche Proben aus der epischen Poesie in ihrer Gliederung, sowie auch aus der Spruchdichtung. Im Anhang sind zur Wieder-

Digitized by Google

holung noch die Gedichte abgedruckt, die wohl in früheren Jahren schon gelesen und gelernt worden sind. In beide Teile wurden nur solche Stoffe aufgenommen, die nach Inhalt und Form als Musterstücke gelten können, die den strebsamen Präparanden zu einem Einblick in die deutsche Literatur verhelfen und als Stilmuster bei eigener Arbeit vorbildlich zu wirken vermögen. Ein kurzes Fremdwörterverzeichnis beschließt das Buch. Der prosaische Teil des Buches von Backhaus scheidet sich in vier Abteilungen: „Lehrdichtungen" — Fabeln, Parabeln, Allegorien, Paramythien —, „Erzählende Prosa" — Märchen, Sagen, Legenden und Schwänke, Erzählungen und geschichtliche Darstellungen —, „Beschreibende Prosa" — Länder-, Völker- und Naturkunde — und „Didaktische Prosa" — Charakteristika, Sprachliches und Literaturkundliches. Der poetische Teil bietet in seinen epischen und lyrischen Dichtungen, die von Prinz zusammengestellt sind, reichen Stoff, das Herz und Gemüt der Jünglinge für die Schönheiten der deutschen Dichtung zu öffnen. Recht brauchbar für den Unterricht ist am Schluß noch das Verzeichnis der Schriftsteller und Dichter nebst Angabe ihrer Hauptwerke.

Die zuletzt genannte Gedichtsammlung bietet den Stoff für die poetische Lektüre aller drei Präparandenklassen. Ist ihr Umfang auch ziemlich beschränkt, so enthält sie sowohl aus der epischen, als auch aus der lyrischen Poesie das Wesentlichste, was hier in Betracht kommen muß. Da der Präparandenunterricht sich auf die Volksschule aufbauen muß, so sind die wichtigen poetischen Volksstoffe im Anhange beigegeben.

50. **Fr. Polack** u. Dr. **P. Polack**, Ein Führer durchs Lesebuch. Erläuterungen poetischer und prosaischer Lesestücke aus deutschen Volksschullesebüchern. 1. Teil. 4., verm. Aufl. X u. 326 S. Leipzig 1903, Th. Hofmann. 2 M.

51. **M. Lippert**, Handreichung für den Gebrauch katholischer und evangelischer Elementarschulen in Elsaß-Lothringen. 3. Heft. 76 S. Straßburg 1903, Straßburger Druckerei u. Verlagsanstalt. 1 M.

Die Vorzüge des Führers durchs Lesebuch sind schon in früheren Besprechungen hervorgehoben worden. Hier sei nur noch bemerkt, daß jedes Lesestück nach den vier psychologischen Stufen, nach der Stufe der Vorbereitung, der unmittelbaren Darbietung, der Vertiefung (Verknüpfung und Zusammenfassung) und der Verwertung (Anwendung und Übung) behandelt worden ist. Durch die Menge der besprochenen Stücke will das Buch dem Lehrer ein Magazin und durch das stufenweise Aufsteigen und die methodischen Anweisungen ein Wegweiser sein. Dem Lehrer nimmt es durchaus nicht alle Arbeit ab, sondern fordert ihn auf zu eigenem Nachdenken und selbsttätiger Arbeit.

Das dritte Heft „der Handreichung" enthält 91 Besprechungen von Lesestücken aus dem Elsässischen Lesebuche, die auf der Mittelstufe besprochen werden sollen. Die gebotenen methodischen und sprachlichen Bemerkungen werden dem Lehrer, der das Buch benutzt, manchen Fingerzeig zu erfolgreicher Behandlung geben.

## III. Schreiben.

1. **A. K. van der Laan**, Die Behandlung des Alphabets im Schreibunterricht. Eine Handreichung für Schreiblehrer. Mit 4 Tafeln. 28 S. Hannover 1903, Fr. Cruse. 60 Pf.

Verfasser verlangt, daß dem eigentlichen Schreiben die Besprechung der Buchstaben, die Zerlegung derselben in ihre Grundbestandteile, die Benennung der letzteren nach ihrer charakteristischen Form und das



Digitized by Google

Zählen derselben vorangehen soll. Das Auszählen der Teile ist die Vorbedingung zum Taktschreiben, auch die Vorübungen, in die die Grundformen sich auflösen, sind von großer Wichtigkeit und müssen vor jedem neuen Buchstaben vorgenommen werden. Die Alphabete, sowohl das große als auch das kleine, in deutscher und lateinischer Schrift sind in genetischer Stufenfolge vorgeführt und schreiben dem Lehrer den Stufengang beim Unterricht vor. Beigefügt sind die Vorübungen und die Grundformen, wie auch die Buchstabengruppen auf lithographierten Tafeln.

2. **E. Beyr,** Das Schreiben der Kinder im ersten Schuljahre, ohne Benutzung von Hilfslinien. 66 S. Wien 1903, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 1,20 K.

Bis jetzt ist es wohl allgemein üblich, daß in den ersten Schuljahren bei allen Schreibübungen, mögen sie auf der Tafel oder auf Papier geschehen, ein gewisses Liniensystem zugrunde liegt, das allmählich von 4 Linien auf 3 und zuletzt auf eine Linie übergeht. Eine Anfrage in den verschiedensten deutschen und außerdeutschen Schulanstalten hat ergeben, daß im allgemeinen überall dasselbe Verfahren gehandhabt wird. Vom hygienischen Standpunkte empfiehlt aber der Verfasser, der sich durch seine Schriften um den Schreibunterricht schon vielfache Verdienste erworben hat, das Schreiben ohne Lineament, da er durch hinreichende praktische Versuche, die die Lehrerin Luise Seidl ausgeführt hat in einer Klasse von 60 Elementarschülerinnen, zu dem Resultate gekommen, daß dies recht wohl angängig ist, ja daß dadurch nicht bloß der Schreibunterricht als solcher, sondern der gesamte Unterricht vorteilhaft verbessert und günstig beeinflußt wird. Wie aber das Schreiben ohne jegliche Hilfslinien durchzuführen ist, welche Vorbereitungen zu treffen sind und wie das eigentliche freie Schreiben stattzufinden hat, wird durch die Darlegung des von der Lehrerin eingeschlagenen Unterrichtsverfahrens näher dargelegt, wie auch zuletzt an den faksimilierten verkleinerten Muster- und Übungsblättern die Erfolge dieser Schreibmethode gezeigt werden.

Digitized by Google

# VII. Jugend- und Volksschriften.

Von

**Dr. W. Opitz,**

Oberlehrer am Realgymnasium in Zittau.

---

Der Bericht über das Jugendschriftentum des Jahres 1903 hat zuerst zweier Männer zu gedenken, deren Lebensarbeit diesem im einflußreichsten Maße zugute gekommen ist. Am 24. Mai starb Julius Lohmeyer, bis zuletzt einer der hervorragendsten Führer und Förderer auf dem Gebiete der Jugendliteratur. Als Schriftleiter des „Kladderadatsch" erhielt er anfangs der siebziger Jahre die Anregung, sich ihr zu widmen. Nachdem ein paar Jugendschriften großen Beifall gefunden hatten, begründete er die „Deutsche Jugend", in der er unter Mitarbeit bewährter Schriftsteller und Dichter für die Jugend das Beste, was ihr zurzeit gegeben werden konnte, zu sammeln suchte. Auch Storms vielgerühmter „Pole Poppenspäler" ist darin erschienen. Das Unternehmen ist zwar infolge von Schwierigkeiten, die mit der Güte der Beiträge nichts zu tun hatten, nach mehreren Jahren der Blüte aufgegeben worden, doch die alten Bände werden aus den Schätzen der Familien- und Jugendbibliotheken von den Zehn- bis Zwölfjährigen immer wieder gern entgegen genommen. Lohmeyer behielt sie bis zum Tode im Auge. Er veranstaltete eine Sammlung des Schönsten, die in einer neuen Ausgabe erscheinen sollte. Den ersten Band vermochte er noch selbst abzuschließen, ein zweiter wurde von anderer Hand hinzugefügt. Dem Verstorbenen wurde noch über das Grab hinaus Ehre zuteil, als die deutsche Kaiserin die Widmung des Werkes annahm („Deutsche Jugend", herausgegeben von Julius Lohmeyer, Stuttgart, Löwes Verlag, Ferdinand Karl). Für die Kleinen bestimmt sind die Sammlungen eigener Dichtungen: „Tierstruwelpeter", 1886 erschienen, und „Kinderlieder und Reime" (1897). Äußerst anregend zugunsten der älteren Jugend wirkte Lohmeyer als Sammler und Herausgeber. Die „Vaterländische Jugendbücherei" ist wohlbekannt und hat schon viel berechtigtes Lob geerntet. Die Sammlungen: „Zur See, mein Volk", See- und Flottenlieder und Meerespoesien, „Unter dem Dreizack" und „Auf weiter Fahrt" sind dank der Begeisterung für die deutsche Flotte entstanden und haben viel beigetragen, um bei jung und alt Verständnis für Deutschlands Aufgaben zur See zu erwecken. Auch von den älteren Dichtungen verdiente mancherlei dem Jugendschriftentum erhalten zu bleiben. Aus seinem Nachlaß erschienen im Verlage von W. Vobach & Komp.: „50 Kinderlieder mit 50 Bildern", Zeugen seines liebenswürdigen Humors.

Der andere, von dem hier zu reden ist, war schon seit langem

Digitized by Google

ins Grab gesunken, als die 100. Wiederkehr seines Geburtstages Anlaß gab, sein Andenken zu erneuern und dankbar in die Erinnerung zurückzurufen, was das deutsche Volk ihm verdankt: Ludwig Richter. In Dresden, dem Hauptorte seiner Tätigkeit, wurde eine überaus fesselnde Ausstellung Richterscher Werke eröffnet, die jedem, der sich mit Buchschmuck beschäftigt, reiche Belehrung und Anregung bieten konnte. Zahlreiche Schriften und Neuauflagen von Bildern wurden dem Gedenktage gewidmet. Sehr verdienstlich sind die Veröffentlichungen des „Kunstwart", die beiden Richtermappen, die sich für die reifere Jugend, sofern nur Interesse für die Sache vorhanden ist, gut eignen. Ihnen reiht sich an: „Ludwig Richter-Gabe", herausgegeben vom Leipziger Lehrerverein, Verlag von A. Dürr, eine Auswahl von Bildern. Für ältere Knaben und Mädchen geeignet ist: P. Mohn, „Ludwig Richter", aus der Knackfußschen Sammlung der Künstlermonographien, in erster Auflage schon vor mehreren Jahren erschienen, jetzt in dritter vorliegend. Im Verlag von Steinkopf, Stuttgart, erschien: „Ludwig Richter, ein Künstler für das deutsche Volk", von David Koch. Wieviel Schönes wir von Richter für das Bilderbuchalter besitzen, ist bei dieser Gelegenheit glücklich wieder zutage getreten: „Es war einmal", das im Verein mit O. Pletsch und A. Zeh entstand, L. Bechsteins Märchenbuch, Richter-Sturm, „Kinderleben", um wenigstens einige Beispiele zu nennen. Die Bilder zu Goethes und Schillers Dichtungen und die größeren Sammlungen von Holzschnitten sind vorzügliche Geschenkwerke für das gereiftere Alter, auf die darum, so bekannt sie auch sind, hingewiesen werden soll. Vollständige Verzeichnisse der Werke des Künstlers kann sich jedermann leicht verschaffen; geschickt ist das in der Volks- und Jugendschriften-Rundschau, Nr. 6, Jahrgang 7.

Am 9., 10. und 11. Oktober fand in Weimar der Zweite Kunsterziehungstag statt, auf dem auch die Jugendschriftenfrage als Verhandlungsgegenstand eine Rolle spielte. Der Bericht über die Erörterungen: Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen des Zweiten Kunsterziehungstages in Weimar am 9., 10. und 11. Oktober 1903, Deutsche Sprache und Dichtung, R. Voigtländers Verlag in Leipzig (1,25 Mk.), S. 182—217, möge ausführlich nachgelesen werden, auch die vorausgegangenen Verhandlungen über das dichterische Kunstwerk in der Schule enthalten wertvolle Äußerungen für unser Kapitel. Den meisten Anteil nahmen die Vertreter der Hamburger Bewegung, denen eine Gegnerschaft erwuchs von seiten einiger Herren, an deren wissenschaftlicher Urteilsfähigkeit ein Zweifel nicht möglich war, ein Umstand, der sich für den Ausgang der Erörterung als wichtig erwies. Als Gegenstände der Verhandlung wurden nach dem Vorschlage des Stadtschulrats Dr. Kerschensteiner, München, herausgehoben: a) Die Jugendschriften als solche, b) Die Ausgestaltung und Verwaltung der Schülerbibliotheken, c) Das billige Buch. Hauptredner für alle drei Punkte war Wolgast-Hamburg. Die Erörterung ging wesentlich nur auf den ersten ein, der zweite schied völlig aus, der dritte wurde kürzer berührt. Die Reden boten, streng genommen, nichts eigentlich Neues, da sich aber der Streit um die Hamburger Theorien immer wieder anspinnt, so kann auch hier ein neues Eingehen darauf nicht unterlassen werden. Wolgast gegenüber ist ein Berichterstatter in einer gewissen, peinlichen Verlegenheit, weil er gegenüber einem Manne, der Mittelpunkt eines zweifellos bedeutsamen Wirkungskreises ist, darauf hinweisen muß, daß er in seinen meistbetonten Behauptungen mit sich selbst und mit recht

Digitized by Google

klaren Tatsachen im Widerspruch steht. Wolgast fordert, wie in seinen früheren Schriften, so in den Weimarer Reden „Ausschaltung der spezifischen Jugendliteratur" (S. 184), „grundsätzliche Ausschließung der eigens für die Kinder gemachten Literatur" (S. 186) und, noch auf S. 186, steht eine Aufforderung an die Dichter, sie „möchten sich des Kinderbuches annehmen". Das heißt doch, herausgeschält aus allen Klauseln, zu derselben Sache einmal nein und gleich darauf ja sagen. Bekannt genug ist, wie auch Wolgast tätig für die Schaffung neuer Jugendbücher eintritt. Möchten sich doch auch die Hamburger Herren bald zu dem Standpunkte bekennen, daß die Rede von der Ausschaltung der Jugendschriften überwunden ist! Man klammere sich nicht an die Forderung, daß die Jugendschrift auch für die Erwachsenen lesbar sein müsse. Die guten dieser Art, deren es auch vor Wolgast gab, erfüllten dieses Verlangen hinreichend, dies ist in Weimar durch Schulrat Brandes genügend betont worden. Die Lesbarkeit für Erwachsene bedeutet übrigens nicht allzuviel für die Güte. Nun soll genau zwischen belehrender und dichterischer Jugendschrift unterschieden werden (S. 211), Wolgast hat seine Forderungen schon früher auf die zweite Art beschränkt. Es ist aber schon längst darauf hingewiesen worden, daß diese Gegenüberstellung auf undeutlicher Begriffsbestimmung beruht. Die Literaturgeschichte weist genug Beispiele auf, daß belehrende Stoffe glänzendes dichterisches Gewand haben können und daß Dichtungen wesentlich belehrend für die Jugend sind. S. 186 ist im Anschluß an die Verwerfung der Tendenz gesagt: „Es liegt auf der Hand, daß Erzählungen, die mit solcher (patriotischer) Tendenz geschrieben sind, in der Regel literarisch wertlos sein werden." Warum denn? Patriotismus ist ein ethisches Motiv, diese sind niemals wertlos. Wert und Unwert einer solchen Schrift würde lediglich von der Art der Ausführung abhängen. Von der religiösen Tendenz gilt dasselbe; eingehendes Studium der Literaturgeschichte kann auch hier Klarheit schaffen. Religiöses Gefühl und Vaterlandsliebe sind, wie die Geschichte der Bildung bei allen Völkern lehrt, zum großen Teil Ergebnisse der Erziehung, darum darf der Erzieher auf jene Tendenzen nicht verzichten, auch nicht in Jugendschriften. Mit einer Schrift (vgl. S. 184) ist freilich noch nicht viel getan, wenn sie auch die Grundlage nicht fälscht; es empfiehlt sich das von Wolgast selbst hervorgehobene Mittel „fortgesetzter Wirkung" (S. 185).

Die Tendenz soll die Dichtung herabwürdigen! S. 213 steht: „Es wird dadurch die Dichtung herabgewürdigt, und die Jugend wird auf einen falschen Weg gedrängt; sie will immer aus einer Dichtung etwas lernen, wie es gewisse Leute gibt, die ein Gedicht nicht verstehen, wenn sie nichts daraus lernen können." Und wir argen Schulmeister sind froh, wenn wir die Jugend glücklich so weit haben, daß sie etwas lernt! „Tendenz" und „falsche Anwendung der Tendenz" sind wieder verwechselt.

Wer darf dichterische Jugendschriften verfassen? Nicht der Jugendschriftsteller, sondern der wahre Dichter! (Wolgast, S. 185). Wer ist denn der wahre Dichter? Age, quaeso, tu nihil in magno doctus reprehendis Homero? (Horaz. Sat. I., 10, 51) lesen wohl auch die Hamburger Gymnasiasten. Dr. Gurlitt, Steglitz, hatte durchaus recht, wenn er alle, die sich mit der Jugend beschäftigen, zum Wettbewerb berufen wollte, die erwählten Geister werden wir schon zu finden wissen, und dem Minderwertigen scharf entgegen zu treten, werden wir uns nach wie vor im Interesse der Jugend als gutes Recht vorbehalten.

Digitized by

Selbst die „Anregung" einer freundlichen Regierung kann dem Jugendschrifttum zugute kommen. Als Wolgast in Weimar die Worte sprach (S. 211): „Es ist ein Unding, daß irgendein Lehrer von der Regierung beauftragt wird: schreibe du uns eine dichterische Jugendschrift, — daß bei einem solchen Auftrage nichts herauskommen kann", ist ihm wohl entgangen, wie oft Dichterwerke auf „Anregung" hin entstanden sind. Die niedliche Geschichte von der Entstehung des „Clavigo" kann in „Dichtung und Wahrheit" nachgelesen werden; trotz Mercks Urteil ist er ein echter Goethe; Schiller dichtete die „Huldigung der Künste" auf Verlangen eines Weimarer Ministers, — der Mann hieß Goethe.

Für die Höhe der Anforderungen an eine gute Jugendschrift ist in Weimar das Wort Kunstwerk wieder aufgefrischt worden. Hören wir dazu noch einmal Goethe, die Worte stehen am Schlusse der erwähnten Clavigogeschichte: „Muß ja doch nicht alles über alle Begriffe hinausgehen, die man nun einmal gefaßt hat; es ist auch gut, wenn manches sich an den gewöhnlichen Sinn anschließt." Für Jugendschriften zu beherzigen!

Einen höchst maßvollen Standpunkt nahm in der Erörterung Herm. L. Köster ein, der verdienstvolle Leiter des Jugendschriftenverzeichnisses. Seinem Wunsche, Ergänzungen dazu zu hören, ließe sich wohl nachkommen, nur müßte auch anderem als Hamburger Geschmack die Daseinsberechtigung zugestanden werden. Daß kleinere Knaben und Mädchen mehr spielen als lesen sollen, geben wir ihm ohne weiteres zu, er übergeht aber in seiner Rede das eigentlich lesende Jugendalter, die Zwölf- bis Fünfzehnjährigen, für die wir seine Teilnahme im besonderen wecken möchten, weil bei ihnen die Jugendschrift nicht nur die idealen, bildenden Aufgaben zu erfüllen hat, sondern gewissermaßen die harten Tatsachen des Lebens mildern soll. Die Mädchen kommen weniger in Betracht, sie lieben ihre Puppe ziemlich lange, und wenn in der Familie ein lebendiges Püppchen ist, sind sie leicht zu beschäftigen. Die Knaben aber hören in diesem Alter auf zu spielen, schon der ernstere und strengere Unterricht — es muß hier einmal auf die höheren Schulen hingewiesen werden — lenkt sie davon ab, hebt sie darüber hinaus. Ist das Wetter gut und leben sie nicht in der Großstadt, so schickt man sie ins Freie. Wir müssen aber in unserem lieben Vaterlande mit einem langen Winter und vielen verregneten freien Nachmittagen rechnen. Nicht jede Familie hat eine Kinderstube, und auch da hat es seine Bedenken, den Dreizehnjährigen mit dem Dreijährigen zusammenzuspannen. Die Familie ist also im Wohnzimmer eingeregnet. Die Mutter sitzt am Fenster und flickt die Wäsche, die Schwester braucht den Tisch zum Schneidern, den Fußboden hat der Jüngste zum Spielen, im Nebenzimmer sitzt der Vater und verfaßt Urteile oder schreibt für die „Jugendschriften-Warte", von den anderen ruhebedürftigen Hausbewohnern gar nicht zu reden. Was soll der arme, zur Ruhe verwiesene Junge tun? Handfertigkeit? Das braucht Platz, riecht nach Kleister oder macht Lärm. Wie froh ist manche Mutter, wenn das Bürschchen glücklich am anderen Fenster sitzt und liest. Dann muß aber das Buch sehr fesselnd sein. Aus solchen und ähnlichen Verhältnissen erklärt sich mancher Erfolg der spannenden Bücher, wie der von Karl May. Wer sich mit Jugendschriften beschäftigt, darf nicht außer acht lassen, daß diese eine ungemein praktische, ja drängende Aufgabe zu erfüllen haben in dem schwierigen pädagogischen Gebiete der Beschäfti-

Digitized by Google

gung im Hause. Je mehr darauf hingedrängt wird, daß die Schule und ihre Aufgaben das Kind weniger in Anspruch nehmen, um so mehr tritt die Frage, wie die freie Zeit auszufüllen sei, hervor und, wie scherzhaft angedeutet wurde, beginnt hier sehr oft der Wirkungskreis eines guten Unterhaltungsbuches, eben der Literatur, die man als spezifische Jugendliteratur so bitter angegriffen hat. Sie ist, wenn nicht aus anderen Gründen, wegen der praktischen Bedeutung daseinsberechtigt. Sie darf, soll sie ihren Zweck bei dem in Rede stehenden Alter erfüllen, nicht zu tief und nicht zu hoch greifen; über die Märchen ist es bald hinaus, diese fesseln es nicht mehr, die eigentliche Dichtung ist noch zu hoch, wird ihm darum leicht langweilig (vgl. S. 128, Rede von Dr. Hart), die dichterische Erzählung hat erfahrungsgemäß den Erfolg für sich. Leichte Darstellungen aus der Naturbeschreibung, Erdkunde, Geschichte und anderen Gebieten treten mit Glück daneben, wenn sie nicht durch Lehrhaftigkeit zu sehr an die Schule erinnern. Es ist also ein Fehler, die jugendliche Unterhaltungslektüre unterdrücken zu wollen, die Frage muß lauten: Wie kann diese Lektüre so gestaltet werden, daß sie den praktischen und berechtigten künstlerischen Anforderungen zugleich möglichst genügt? Es ist durchaus nicht der Dichter, der allein zur Lösung berufen ist, pädagogische Begabung und Erfahrung gehören sehr stark mit dazu.

Sonach kann wohl über die Behauptung des dritten Hamburger Vertreters, die Jugendliteratur bezeichne eine Dekadence, zur Tagesordnung übergegangen werden, zumal die Geschichte der Bildung lehrt, daß Jugendschrifttum und fortschreitende Jugendbildung überall Hand in Hand gehen.

Von den übrigen Rednern betonte Schulrat Brandes, Gymnasialdirektor in Wolfenbüttel, die Notwendigkeit einer altersgemäßen Privatlektüre, die Berechtigung religiöser und patriotischer Tendenzen unter der Voraussetzung der Echtheit und brach eine Lanze für Horn und Nieritz, verwarf aber Erckmann-Chatrian sehr energisch. Gymnasialoberlehrer Gurlitt, Steglitz, wies darauf hin, daß das Billige Buch allein die Aufgaben des Jugendschrifttums nicht zu erfüllen vermöchte, begrüßte auch die Mitarbeit der Lehrer und Lehrerinnen als wünschenswert. Bei einem Angriff auf Karl May, der von Prof. Dr. Schumann, Dresden, ausging, bekannte sich Prof. Dr. Wychgram, Berlin, als Freund dieses Schriftstellers und Verbreiter seiner Bücher, auf Grund der Lektüre des gereiften Mannes. Niemand braucht deswegen in Karl Mays Lager überzugehen, indes das Eintreten solcher Zeugen, wie Wychgram und Brandes, für eine verurteilte Literatur veranlaßt doch vielleicht diesen oder jenen Prüfungsausschuß zu neuer Beratung seiner Grundsätze, die sich, wie die Erörterung über Erckmann-Chatrian zeigte, nicht zum wenigsten auf die Pflege vaterländischer Gesinnung zu erstrecken hätte.

Über Schülerbibliotheken, ihre Einrichtung als Klassenbibliotheken und Verwendung zur Massenlektüre gab Wolgast nützliche Winke.

Über das Billige Buch sprach noch Verlagsbuchhändler R. Voigtländer, indem er die Bereitwilligkeit und das Entgegenkommen des Buchhandels bei der Verbreitung betonte.

Die Arbeit für die Jugendschriften wurde wieder von den beiden sich gegenüberstehenden Gruppen, der „Volks- und Jugendschriften-Rundschau", Schriftleiter Sydow-Hamburg, und der „Jugendschriften-Warte", Schriftleiter Wolgast, geleistet. Die Zahl ihrer Prüfungsausschüsse ist gegen das Vorjahr noch gewachsen, und trotz einer be-

Digitized by Google

denklichen Bemerkung, die in Weimar fiel, kann nur gewünscht werden, daß sie weiterhin mit gleichem Fleiße sich der Aufgabe widmen mögen, die so eng mit dem beruflichen Wirkungskreise ihrer Mitglieder zusammenhängt. Den Ausschüssen ist es auch zu danken, daß die Schulbehörden, staatliche und städtische, den Schülerbibliotheken mehr Aufmerksamkeit schenken und die Einrichtung nach guten Verzeichnissen angeordnet haben (Jugendschr.-Warte, 11., 5). Das bevorzugteste unter diesen war das der Jugendschriften-Warte, welches zwar noch für viele Wünsche Raum läßt, aber doch reich an gutem Rat ist. Dasjenige der V. J. R. steckt noch in den Anfängen, z. B. war die Scheidung nach Altersklassen nicht durchgeführt. Die Herausgeber sind sich darüber klar, wollten aber trotz der noch ausstehenden, umfangreichen Arbeit bei der Auswahl der Weihnachtsgeschenke mit ihrem Rate beistehen. Winke über Verzeichnisse gibt Sydow, V. J. R., 4. Jahrg., Nr. 3. Denselben Gegenstand behandelt Feddersen (J. W., 11. Jahrg., 2) mit einer leisen Klage, daß das Ansehen der J. W. oft noch zu wenig geachtet wird. Von Tews wurde ihm in derselben Zeitschrift eine Erwiderung zuteil. Nützlich für Schülerbibliotheken sind die Vorschläge von Köster (J. W., 11. Jahrg., 4). Mit den durch die V. J. R. vertretenen deutschen evangelischen Schul- und Lehrervereinen ist die Innere Mission bei Einführung guter Jugendschriften weiterhin Hand in Hand gegangen (V. J. R., 4. Jahrg., 3 und 8).

Rücksicht auf das Empfindungsleben des Kindes bei Auswahl der passenden Jugendschriften empfiehlt Scharrelmann (J. W., 11. Jahrg., 11).

Über das Verhältnis der poetischen Literatur zur Ethik spricht E. L. Wulff (V. J. R., 4. Jahrg., 5) im Anschluß an F. Paulsen. Er tritt für Betonung der ethischen Forderungen ein, die in der Erziehung und darum auch bei der Auswahl der Jugendlektüre maßgebend sein müssen. In diesem Aufsatze heißt es: „Sobald die Not etwa einen Dichter zwingt, für den Erfolg, d. h. für das tägliche Brot zu schreiben — so ist er nicht mehr Künstler, sondern Schriftsteller und Literat." Da augenscheinlich aus dieser Anschauung ein Lehrsatz für Prüfungsausschüsse zu werden droht, so sei dringend empfohlen, die Richtigkeit an der Hand der Literatur- und Kunstgeschichte zu prüfen. Für den Anfang würden schon die Lebensgeschichten von Horaz und Walter von der Vogelweide genügen, um ernste Zweifel an der Allgemeingültigkeit zu erregen. Übrigens sagt ein deutsches Sprichwort: „Dichter und Äpfel gedeihen am besten, wenn man sie auf Stroh legt"!

Über das Geschlechtliche im Unterricht und in der Jugendlektüre hat sich Herm. L. Köster geäußert in einem bei Wunderlich, Leipzig, erschienenen Vortrage. Die Frage ist nur brennend für diejenigen, die durchaus den Lesestoff der Erwachsenen für Kinder zurecht machen wollen. Wer auf dem Standpunkte steht, der Jugend zu geben, was der Jugend gehört, wird sich um so leichter entschließen, ihr vorzuenthalten, was ihr noch nicht gehört.

Die Gedächtnisfeier an Ludwig Richter hat den Bilderbüchern neue Schätze gebracht. Die „Ludwig Richter-Gabe" des Leipziger Lehrervereins ist binnen zwei Monaten in 70000 Exemplaren verbreitet worden. Auf die alten, von Richter illustrierten Bücher ist auch viel hingewiesen worden, daneben auf die von Speckter und Pletsch.

Berthold Otto, der Herausgeber der Wochenschrift „Der Hauslehrer", und im Verein mit ihm Helene Otto suchen den geistigen Verkehr mit Kindern zu fördern, indem sie Anweisung geben, mit ihnen

Digitized by Google

in der Altersmundart zu sprechen, um damit ihnen die schwierigsten Dinge beizubringen. Otto besitzt viel pädagogischen Takt und wird jüngeren Lehrern, die mit den Kleinsten zu verkehren haben, treffliche Anweisungen geben können; ob er sich mit der Altersmundart und den schwierigsten Dingen auf dem richtigen Wege befindet, ist eine andere Frage. Was ist Altersmundart? Das Kind lernt die Sprache von seiner Umgebung, Erwachsenen oder älteren Kindern; deren Mundart ahmt es nach. Die Abweichungen davon sind zunächst bedingt durch Mangel an Können, sind demgemäß geradezu Sprachfehler, gleichviel, ob gesprochene oder geschriebene Sprache damit verglichen wird. Wer das, was Otto als Altersmundart darstellt, prüft, wird die Behauptung bestätigt finden, erinnert sei nur an Formen wie: raus, rüber, das Hemd, was... Es ist bedenklich, dem Kinde in der Duldung solcher Fehler allzu weit entgegen zu kommen oder sie selbst nachzuahmen, sie sind dann später nur um so schwerer abzugewöhnen. Geschickte Mütter verstehen es, von Anfang an die Kinder zu richtigem Sprechen anzuhalten. Was dem Alter eigentümlich ist, ist der geringe Wortschatz und der einfache Satzbau. Daß darauf im Verkehr Rücksicht genommen werden muß, ist alter Erfahrungssatz, für seine Anwendung gibt Otto nützliche Winke. Was die Kleinen, z. B. Achtjährigen, mit den schwierigsten Dingen anfangen sollen, mit dem serbischen Königsmord oder den Handelsverträgen, Goethes „Totentanz" oder Schillers „Verschleiertem Bilde von Sais", ist vollständig unerfindlich. Nächstens wird noch Beethovens Neunte Sinfonie als Wiegenlied bearbeitet!

Von Gymnasialoberlehrer W. Falk in Berlin-Zehlendorf ist unter Mitwirkung bekannter Schriftsteller eine für die reifere Jugend bestimmte Zeitung, die wöchentlich erscheinende „Jugendpost", begründet worden. Sie soll über Politik und Tagesgeschichte, Wissenschaft, Kunst, Literatur und Handel berichten, soweit es für die reifere Jugend von Interesse und Nutzen ist. Genauere Erfahrungen über das Unternehmen stehen noch aus, doch es kann nicht verhehlt werden, daß ein Hinleiten auf das Zeitungslesen an sich kein Vorteil ist, daß auch Begünstigung der Frühreife nahe liegt.

---

## Literatur.

1. Empfehlenswerte Jugendschriften, herausg. von den vereinigten deutschen Prüfungsausschüssen für Jugendschriften. 51 S. Leipzig 1904, E. Wunderlich. 60 Pf.

Dem Verzeichnis geht eine kurze Einleitung von H. L. Köster voraus, die über Entstehung und Einrichtung des Verzeichnisses unterrichtet. Darauf folgt eine den Gebrauch des Buches sehr erleichternde, nach Stoffen geordnete Übersicht. Der Name Sach ist hier leider verdruckt; Kleinschmidt, „Befreiung Germaniens" sollte wohl unter Geschichte, statt unter Geographie kommen. Das Verzeichnis weist ziemlich 400 Nummern auf, und wenn man von den Fitzebutzen, die immer noch aufzutauchen scheinen, absieht, wird man keinem der aufgeführten Bücher das Urteil: gut! versagen können. Das gilt auch von Erckmann-Chatrian, „Geschichte eines Rekruten von 1813", dem schriftstellerische Höhe nicht abzustreiten ist; nur sei zu bedenken gegeben, daß es sich, im Urtext gelesen, zwar recht gut zu Sprachübungen eignet, daß es aber damit noch

Digitized by Google

lange kein Recht hat, in einem Verzeichnis deutscher Jugendschriften zu stehen und geeigneteren Büchern den Platz wegzunehmen.

Bei der Verteilung des Stoffes ist die Auswahl für das reifere Alter nicht durchaus glücklich gewesen. Daß S. 9 einmal schon das 12. Jahr der reiferen Jugend zugerechnet wird, ist wohl Schuld eines Druckfehlers? Goethe, „Hermann und Dorothea" ist für das 13. Jahr, „Egmont", Hebbels „Nibelungen", Schillers „Tell", „Jungfrau" und „Wallenstein", Lessings „Minna von Barnhelm" sind für das 14. Jahr angesetzt. Man bedenke dem gegenüber, daß auf höheren Lehranstalten auf Grund langer Erfahrung diese Werke erst für Sekunda, teilweis sogar erst für Prima in den Lehrplan aufgenommen werden!

Wichtiger freilich als die Frage, was in dem Verzeichnis steht, ist die nach dem, was nicht darin steht; denn trotz der ziemlich 400 Nummern finden sich recht empfindliche Lücken. Das ganze, die Jugend oft sehr fesselnde Gebiet der Tonkunst ist mit Mozart erledigt, selbst bei den Sammlungen ist nichts weiter angegeben, die darstellende Kunst mit Ludwig Richter und Rietschel. Über die Geographie Deutschlands sind zwar einige gute allgemeine Sachen vermerkt, über die einzelnen Landschaften aber nur ein Buch über Bayern.

Warum sind die schönen Monographien „Land und Leute" ganz außer acht gelassen? Wer Goethes „Egmont" für Vierzehnjährige empfiehlt, hätte daran nicht vorübergehen sollen, zumal das genannte Alter diese Bücher wirklich gern in die Hand nimmt. Deutschlands Kolonien sind mit den zwei oder drei Büchern von Ehlers und Seidel recht knapp herangezogen. Die Angaben für die deutsche Geschichte können ganz und gar nicht befriedigen. Für Bismarck (!) und Roon finden sich keine Einzelschriften, überhaupt für die Helden von 1870 und 1813 ziemlich wenig. Kriegsschilderungen über 1870 z. B. von Tanera und Bleibtreu vermißt man um so mehr, da Erckmann-Chatrian für 1813 dasteht. Über Friedrich den Großen findet sich außer einem Bilderbuch die allgemeine Würdigung von G. Freytag. Diese Beispiele genügen, um zu beweisen, wie wenig noch das Verzeichnis den berechtigten Ansprüchen genügt. Es kommt bei einem solchen, das noch dazu allgemeine Beachtung erstrebt, nicht nur darauf an, überhaupt Vorschläge zu machen, sondern den gerechten Wünschen, die naturgemäß sehr verschieden sind, die Erfüllung zu ermöglichen. Dafür ist zweifellos eine sehr ausgedehnte und eingehende Arbeit nötig, doch die Mitarbeiter der Ausschüsse sind zahlreich genug, um sich in die Arbeit zu teilen und sie auf diese Weise zu leisten. Also: Glückauf zu einer neuen Ausgabe!

2. Der getreue Eckart. Ernstes und Heiteres in Wort und Bild für Knaben und Mädchen. 51 S. Köln, Schafstein & Co. 2 M.

Das Bilderbuch gibt eine Sammlung von Kinderreimen, Gedichten und Märchen. Einiges davon ist erprobt und des Erfolges sicher, anderes reiht sich glücklich an. Die Bilder sind verschiedenen Ursprungs, ein paar Gaben von Liebermann und Kreidolf seien hervorgehoben. „Der getreue Eckart" verdient, als Kamerad in der Kinderstube einen Platz zu finden.

3. **Fritz von Kenner**, Ramsamperl. Eine Geschichte für Kinder. Mit Illustrationen von A. v. Kenner. 32 S. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 3 M.

Die Geschichte vom unfolgsamen, aber kurierten Kinde hat Dichter und Künstler Stoff zu dem Bilderbuch gegeben. Einiges, was dem Gesichtskreis der Kleinsten am nächsten liegt, Spielzeug, Kinderstube,

Digitized by Google

Weihnachten, ist glücklich in die Erzählung verwoben. Die Einleitung ist, wenigstens in ihrem Anfang, nicht ganz zweckentsprechend gelungen. Die Sonne des Humors hat hier, wie im Buche überhaupt, zu wenig geleuchtet. Man vergleiche beispielsweise die Einleitung zu „Max und Moritz" von Busch. Die Verse genügen im allgemeinen dem Zweck. Die Bilder verdienen Anerkennung.

4. **Marie Meurer** (Weimar), Der kleine Ko aus Kiautschou. In 10 Bildern mit Text. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 2 M.

Die Geschichte vom kleinen Ausreißer, seiner Besserung und Heimkehr ist in chinesisches Gewand übertragen. Die Verse sind nicht sehr poetisch gelungen, einzelne erzieherische Mahnungen mehr auf die Mütter als die Kinder berechnet. Die Bilder zeigen viel Aufwand an Farbenpracht, doch nicht besonders künstlerische Auffassung.

5. **Elise Averdieck**, Ferien in Süderhaff. Eine Erzählung für die Jugend. Mit 4 Bildern und dem Bilde der Verfasserin. 168 S. Leipzig, R. Kittlers Verlag. 3 M.

Die greise Verfasserin erzählt in gewinnender Weise Szenen aus dem Kinderleben, wozu Haus, Reise und Ferienaufenthalt an der See den Stoff geliefert haben. Das Buch eignet sich vornehmlich für das jüngere Alter, die Neun- bis Elfjährigen.

6. Grimms Märchen, Auswahl in 3 Bänden. Ausgewählt vom Hamburger Jugendschriften-Ausschuß. 1.—5. Tausend. Je 79 S. Hamburg 1903, A. Janssen. Kart. je 45 Pf.

Die Auswahl der Märchen, die sich neu den zahlreich vorhandenen anreiht, ist gut; sie enthält die besten und bekanntesten Märchen und hat auf festem Papier einen deutlichen, leicht lesbaren Druck.

7. Andersens Märchen, mit 10 Bildern von Otto Speckter, ausgewählt vom Hamburger Jugendschriften-Ausschuß. 162 S. Hamburg, Verlagsanstalt und Druckerei A.-G. Geb. 1 M.

Der Zuwachs zu den vorhandenen Auswahlen Andersenscher Märchen ist gut. Die bekanntesten, die längst in den Schatz der für Kinder geeigneten Märchen übergegangen sind, finden sich wieder, bei anderen wird man die Frage, ob sie für das jugendliche Verständnis passen, verschieden beantworten können. Für das Märchen von des Kaisers neuen Kleidern und die Geschichte von einer Mutter dürften die Herausgeber wohl die Erwartungen zu hoch gestellt haben. Einigen Bildern mangelt es an der wünschenswerten Schärfe. Sprachlich auffallend ist S. 78: „Des Dieners Dieners Bursche" — übrigens nicht in dieser Ausgabe allein. Die beabsichtigte Komik des Ausdrucks kommt infolge der schweren Verständlichkeit nicht zur Geltung.

8. **E. v. Rathusius**, Alte Märchen, den Kindern neu erzählt. Bildschmuck von Otto Fikentscher. 90 S. Halle a. S., Gebauer-Schwetschke. 1,20 M.

Die sieben Märchen sind leicht und ansprechend erzählt und bieten auch sachlich dem kindlichen Leser angenehmen Stoff. Der Ausstattung kann nur Lob gesprochen werden. Vier Postkarten, mit Bildern nach dem Buchschmuck sauber ausgeführt, sind eine das jugendliche Wohlgefallen erregende Beigabe.

9. **E. Wuttke-Biller** (E. Biller), Märchen einer Großmutter. Mit dem Bildnisse der Verfasserin, 3 farbigen Vollbildern und Buchschmuck von Walter Tiemann. 240 S. Leipzig 1904, Friedrich Brandstetter. Geb. 4,50 M.

Frau Wuttke-Biller zeigt sich in den Märchen als die liebenswürdige und feinsinnige Erzählerin, die sich schon so viele Freunde er-

Digitized by

worben hat. Die vorliegende Sammlung eignet sich, da sie an Verstand und Gemüt gewisse Ansprüche stellt, für ein Alter, das auch beim Märchenlesen etwas nachzudenken vermag; vom 11. und 12. Jahre an werden junge Leser, namentlich Mädchen, sie gern in die Hand nehmen, doch auch reiferen wird das schön ausgestattete und inhaltreiche Buch Freude machen.

10. **Brüder Grimm**, Deutsche Sagen, Auswahl, 1.—5. Tausend. (Hamburgische Hausbibliothek, herausgegeben im Auftrage der Gesellschaft Hamburgischer Kunstfreunde u. s. w.) 246 S. Hamburg 1902, A. Janssen. Geb. 1 M.

Die freundlichen Herausgeber, unter denen an hervorragender Stelle Prof. Lichtwark steht, haben von dem reichen Tisch, den die Brüder Grimm durch die Sammlung der „Deutschen Sagen" dem Volke gedeckt haben, der Jugend hier einen hübschen Teller voll zurecht gemacht. Beim Lesen wird man der einen großen Schwierigkeit begegnen, die bei einer solchen Sammlung wohl kaum zu vermeiden ist, daß die Stoffe der meist kürzeren Erzählungen sehr auseinander liegen und den Geist des jugendlichen Lesers nach den verschiedensten Seiten ziehen. Man wird darum gut tun, den Rat der Herausgeber zu beherzigen, nicht zu viel auf einmal genießen zu wollen. Die Ausstattung des Bändchens verdient volle Anerkennung.

11. **Robert Cogho**, Hauptmann a. D., Volkssagen aus dem Riesen- und Isergebirge. Mit Illustrationen von Elisabeth Cogho, einem Porträt des Verf. und Abbildungen von Walen-Zeichen. 89 S. Warmbrunn, M. Leipelt. Kart. 1,80 M.

Das Buch gibt nicht eigentlich eine Sammlung von Sagen, sondern mehr Untersuchungen, die der verstorbene Verfasser über die im Volksmunde umgehenden Geister- und Gespenstergeschichten angestellt hat. Diese Art der Behandlung macht die Schrift weniger geeignet als Lesestoff für die Jugend; für den Märchenforscher aber enthält sie viel Beachtenswertes.

12. **Hermine Möbius**, Deutsche Götter- und Heldensagen. Für die Jugend erzählt. Buchschmuck von Arpad Schmidhammer. 4. Aufl. (4.—8. Tausend.) 448 S. Dresden, A. Köhler. Geb. 3 M.

Die Bearbeitung der deutschen Götter- und Heldensage durch H. Möbius ist bereits früher gewürdigt worden und möge auch weiterhin empfohlen werden. Eine Umwandlung hat die neue Auflage insofern erlitten, als sie einen von anderer Hand herrührenden Buchschmuck erhalten hat. Leider kann nicht gesagt werden, daß er in jeder Hinsicht befriedigt. Die Vollbilder erscheinen zum Teil verwischt, z. B. Donar, S. 58, Wittig, S. 248. Von Kriemhildens Schönheit ist S. 442 nicht viel übrig geblieben.

13. Kinderwelt. Erzählungen und Skizzen. Aus neueren deutschen Dichtern ausgewählt vom Hamburger Jugendschriften-Ausschuß. 116 S. Leipzig 1904, E. Wunderlich. 60 Pf.

Wenn man eine Ausgabe vom Hamburger Jugendschriftenausschuß in die Hände bekommt, so wird man an sie mit der Frage herangehen, wie seine hohen Anforderungen eingehalten worden sind. Künstlerisch vollkommen und Jugendschrift zugleich! Nun, die künstlerische Höhe soll den ausgewählten Stücken nicht abgestritten werden; wenn sie zu einseitig Umgebungsschilderungen und zu wenig Handlungen bieten, so ist das nicht ein Fehler der Dichter, sondern der Auswahl. Doch wie

Digitized by Google

steht es mit der Jugendschrift? Die erste Erzählung, eine Ratsmädelgeschichte, geht an, freilich paßt sie nur für ein Alter, in dem ein Buch, das sich als Kinderbuch einführt, schon mit einem gewissen Naserümpfen angesehen wird. Aber die übrigen! Nr. 2 endet mit Sterben, Nr. 3 handelt vom Sterben, Nr. 4 fängt mit Sterben an und spricht dann von dem Entfremden und Wiederfinden zweier Eheleute, Nr. 5 endet mit Sterben, Nr. 6 fängt mit Tod an und endet damit, und in Nr. 7, dem letzten, bleibt am Schluß auch eins tot auf dem Platze! Und das sollen wir unserer frischen, lebenswarmen Jugend in die Hände geben? Und das nennt sich „Kinderwelt"? Ja, wenn dem Tode das kraftvolle Leben des Heldentums gegenüberstände, wie in den homerischen und germanischen Sagen; aber es ist nur von schmerzlichem Hinsiechen und enttäuschten Hoffnungen in engen, kleinen Verhältnissen die Rede, wodurch unmöglich die reifende Jugend auf die Höhen der Poesie geführt werden kann. Die Bearbeiter sind mit ihren künstlerischen Anforderungen zu hoch und abseits geraten und haben den Zusammenhang mit den geistigen Talbewohnern, wie Kinder nun einmal noch sind, vollständig verloren. Nicht unerwähnt darf bleiben, daß der Titel den Käufer sehr irre führen kann.

14. Jugendblätter, herausgegeben von Th. Weitbrecht. 68. Jahrgang 1903, 12 Hefte. 380 S. Stuttgart, J. F. Steinkopf. 3 M., einzelne Hefte 25 Pf.

Der bisherige Herausgeber, G. Weitbrecht, hat nach zwanzigjähriger Tätigkeit die Arbeit für die „Jugendblätter" in die Hände des Sohnes gelegt; schon seit ein paar Jahren Beistand des Vaters, ist dieser mit den Grundsätzen und Bestrebungen der Jugendschrift so vertraut, daß ihm die Weiterführung im alten, guten Geist sicher gelingen wird. Der neue Jahrgang mit seiner reichlichen und sorgfältigen Sammlung von Erzählungen und Aufsätzen läßt es erwarten. Neben der Gesamtausgabe erscheinen, wie bisher, einzelne Hefte, die monatlich bezogen werden können.

15. Deutsche Jugend- und Volksbibliothek. Stuttgart 1903, J. F. Steinkopf. Kart. je 75 Pf.

Nr. 191. Paul Dorsch, Elsässische Wanderfahrten. Wörther und andere Erinnerungen. 168 S.

Nr. 192. Tony Dorsch, Bruder Johannes. Erzählung aus der Hohenstaufenzeit. 160 S.

Nr. 193. Heinrich Lange, Verschlungene Wege. Erzählung. 132 S.

Nr. 194. E. Steurich, Wie ein Bauernjunge ein Edelmann und General wurde. Aus dem Leben des Generals Henniges von Treffenfeld. 152 S.

Nr. 195. Hermann Wießner, Falsch gemünzt. Eine Geschichte aus der Seelsorge. 157 S.

P. Dorsch erzählt Erinnerungen an die Kämpfe von Wörth am 6. August 1870, die in der Hauptsache an die Denkmäler der Gefallenen und an Erzählungen von Einwohnern anknüpfen. Die ersten Kapitel über das Leben in den Brüdergemeinden stehen damit in losem Zusammenhange. Für Reifere, Dreizehn- bis Vierzehnjährige, ist das Buch passend. Tony Dorsch bemüht sich, Schilderungen aus dem höfischen und ritterlichen Leben der Zeit König Philipps, des Hohenstaufen, zu geben. Die geschichtlichen Ereignisse sind teilweis verwirrt dargestellt, die Behandlung der kulturellen und gesellschaftlichen Verhältnisse läßt noch tieferes Studium vermissen. Auch die Sprache ist nicht frei von Verstößen. „Verschlungene Wege" von Lange beschreibt abenteuerliche Schicksale eines verlorenen, schließlich aber seine Familie wiederfindenden

Digitized by Google

Kindes. Die Bilder aus dem Seeleben des ausgehenden 18. Jahrhunderts können den Leser fesseln. Steurichs Buch zeichnet sich durch den glücklich gewählten Stoff aus und versteht es, die Persönlichkeit des Generals des Großen Kurfürsten der Jugend nahe zu bringen. In der Jugendgeschichte überwiegt die novellistische Ausgestaltung, in den späteren Teilen tritt mit Recht das Geschichtliche in den Vordergrund. Das letzte, von H. Wießner verfaßte Bändchen wendet sich mehr an den Erwachsenen als an die Jugend. Es behandelt die Geschichte eines Verbrecherlebens, das im Gefängnis endet, nachdem es unter der Einwirkung des geistlichen Zuspruchs den Seelenfrieden zurückgewonnen hat. Die anfangs etwas farblose Darstellung gewinnt in den späteren Kapiteln durch die religiöse Färbung an tieferem Gehalt.

16. **Herm. Müller-Bohn,** Der eiserne Prinz. Ein Lebensbild des Prinzen Friedrich Karl. Dem deutschen Volke und dem deutschen Heere gewidmet. Mit 8 Illustrationen. 204 S. Potsdam, A. Stein. Geb. 2,50 M.

Der Verfasser hat den früher schon bearbeiteten Stoff hier noch einmal besonders für Jugend und Volk behandelt. Die Stärke des Buches liegt in der Erzählung einer Fülle kleiner Züge, die auf den jungen Leser höchst anziehend wirken. Wünschenswert wäre gewesen, daß neben dem wohlgelungenen menschlichen Bilde das geschichtliche noch mehr zur Geltung gekommen wäre. In diesem ist wiederholt die Tätigkeit des Prinzen nicht in der für jugendliches Verständnis angebrachten Schärfe von dem Wirken anderer Personen abgehoben. Es trifft dies beispielsweise die Darstellung der Schlacht bei Mars la Tour, wo das Eingreifen des Prinzen, der doch erst ziemlich spät auf dem Schlachtfelde erscheinen konnte, zu wenig von dem des Generals von Alvensleben geschieden ist, ebenso die der Schlacht bei Gravelotte. Es würde auch angenehm zu empfinden sein, wenn der Gang der geschichtlichen Ereignisse mehr betont worden wäre, da diese einen unentbehrlichen Hintergrund für die einzelnen Bilder ausmachen. So wird S. 132 von der Ansprache des Prinzen an seine Unterführer vor der Schlacht bei Gravelotte berichtet; sie enthält interessante Züge, da aber nichts von den tatsächlichen Anordnungen des Prinzen gesagt wird, so steht die Erzählung mit den wörtlich angeführten Schlußworten in der Luft. Daß Gitschin die Ouvertüre des böhmischen Feldzuges (S. 98) genannt wird, muß auffallen, nachdem die vorausgehenden Gefechte kurz vorher erwähnt sind. Einige Fremdworte waren entbehrlich. Die Bilder S. 80 und 112 sind undeutlich geworden, weil sie für den verfügbaren Raum zu figurenreich waren. Das Buch eignet sich für das Alter von 13 Jahren an.

17. **Franz Netopil,** Der Pfalz-Erzherzog. Erzählung aus der ersten Zeit der Habsburger. Mit Abbild. nach Originalen von Maler M. Ränike. 206 S. Berlin, H. J. Meidinger. Geb. 4 M.

Das Buch erzählt in der bekannten, halb geschichtlichen, halb novellistischen Art das Leben des Herzogs Rudolf IV. von Österreich, des Begründers der Wiener Universität, der in einer kurzen, aber ereignisvollen Regierung die Machtstellung des Hauses Habsburg bedeutend erhöhte. Für die österreichische Jugend, die der Stoff vor allem angeht, enthält es einen guten Beitrag zur nationalen Erziehung und kann darum zur Erfüllung einer wichtigen Aufgabe mithelfen, zumal die Darstellung in ruhiger, angemessener Form gehalten ist.

Digitized by Google

18. **Albrecht Thoma**, Konrad Widerholt, der Kommandant von Hohentwiel. Mit 8 Abbild. nach Originalzeichn. von Maler Anton Hoffmann. 2 Karten und 1 Porträt und Kupfern v. Merian. 274 S. München, J. F. Lehmanns Verl. Geb. 5 M.

„Konrad Widerholt" ist eine schöne Bereicherung der Jugendbücherei. Die Geschichte des Hohentwiels im Dreißigjährigen Kriege, die Streifzüge und Verteidigungskämpfe seiner Besatzung haben eine wohlgelungene Darstellung gefunden. Auch die Schilderung der Personen, vor allem des wackeren Kommandanten, ist vortrefflich. Der Humor eines wilden Reiterlebens in schwerer, kampferfüllter Zeit kommt neben dem ernsten Eindruck, den der Bericht der Kriegsschrecken hervorruft, mit Glück zur Geltung.

19. **Julius Pederzani-Weber**, Das Thorner Blutgericht. Erzählung aus der Zeit der Polenherrschaft in Preußen. Dem deutschen Volke und der deutschen Jugend gewidmet. Mit Abbild. nach Originalen von M. Ränike. 170 S. Berlin, H. J. Meidinger. Geb. 4 M.

Der durch Jugendschriften schon bekannte Verfasser behandelt die unglücklichen Thorner Ereignisse, die im Jahre 1724 zu Unruhen gegen Polen führten und mit der Hinrichtung des Bürgermeisters Rösner endigten. Der Mann, der als Blutzeuge für Glauben und Volkstum unter dem Henkerschwert starb, bietet günstigen Stoff für eine in nationalem Geiste gehaltene Jugendschrift, doch es wäre dem Verständnis dienlich gewesen, wenn die Gegensätze zwischen Deutschen und Polen eine genauere, tiefergehende Darstellung gefunden hätten. Die Persönlichkeit des opfermütigen Stadthauptes wäre dann wohl auch mehr in ihrer Bedeutung hervorgetreten. Am Anfang geht die Erzählung zu sehr auf Augenblickswirkung aus. Die Geschichte verschiedener Ruhestörungen, Schlägereien und dergleichen nimmt einen ziemlich breiten Raum ein. Der Schluß, der von der Teilung Polens spricht, übergeht Rußland, obgleich es doch Polens Hauptfeind war. Das Buch ist zwar für die Jugend von 13—14 Jahren eine brauchbare Lektüre, erregt aber den Wunsch nach mehr Kunst in der Behandlung des dankbaren Stoffes.

20. **Karl Tetzel**, Richtet nicht! Eine Erzählung für die reifere Jugend und das Volk. 114 S. Braunschweig 1902, E. Appelhans & Co. 1 M.

Die Geschichte spielt um 1480. Ein Danziger Kind, dem ein goldenes, reines Kinderherz nachgerühmt wird, kommt infolge persönlicher Streitigkeiten in Zwist mit der Vaterstadt und übt zu ihrem Nachteil ein greuliches Räuberhandwerk aus, bis es auf dem Blutgerüst endet. Das Buch kann an dieser Stelle für die Jugend nicht empfohlen werden.

21. **Paul Hertz**, Unser Elternhaus. (Hamburgische Hausbibliothek, herausgegeben im Auftrage der Gesellschaft Hamburgischer Kunstfreunde u. s. w) 6. bis 8. Tausend. 98 S. Hamburg 1903, A. Janssen. 50 Pf.

Das Buch, bisher nur Bemittelten erreichbar, ist hier in einer billigen, aber sehr hübsch ausgestatteten Ausgabe den weitesten Kreisen zugänglich gemacht. Den Herausgebern gebührt bester Dank, daß sie Hertz' reizenden Schilderungen auf diese Weise größere Verbreitung verschafft haben, denn die Erzählung von dem Leben in dem alten Hamburger Hause wird jungen Lesern immer große Freude machen.

22. **Luise Öhler**, Tamate. Aus dem Leben des Bahnbrechers und Märtyrers der Neuguinea-Mission James Chalmers. 295 S. Kalw 1904, Vereinsbuchhandlung. 2 M. (Kalwer Familienbibliothek, 61. Band)

James Chalmers, ein Schotte von Geburt, ist auf der australischen Inselwelt an verschiedenen Punkten, namentlich in Neuguinea, im



Digitized by Google

Dienste der christlichen Mission tätig gewesen, dort ist er auch nach 33jähriger hingebender Arbeit als Opfer der Wilden gefallen. Seine Wirksamkeit wird in ruhigem, ansprechendem Tone geschildert, zahlreiche Schilderungen aus der Kulturwelt der Südseeinseln fesseln das Interesse des Lesers. Hauptquelle der Verfasserin sind Chalmers eigene Aufzeichnungen. Das Buch ist als Volksschrift sehr empfehlenswert, der reiferen Jugend — ungefähr vom 14. Jahre an — kann es mit Nutzen in die Hand gegeben werden.

23. **C. Falkenhorst,** Jung-Deutschland in der Südsee. Kolonialerzählungen für jung und alt. Dresden, A. Köhler.
1. Der Dewarra-Millionär. Illustriert von R. Trache. 164 S. 1,50 M.
2. Die Tanzdiebe. Illustriert von R. Trache. 166 S. 1,50 M.

24. —— Unter den Kanaken und Yapern. Zwei Südseegeschichten für jung und alt. Illustriert von R. Trache. 164 u. 166 S. Leipzig, A. Köhler. 3 M.

Zwei Südseegeschichten, „Der Dewarra-Millionär" und „Die Tanzdiebe", liegen in verschiedenen Ausgaben vor; einmal jede für sich getrennt und außerdem beide zu einem Bande mit besonderem Titel vereinigt. Die erste erzählt von einem jungen Faktoreivorstand in Neu-Mecklenburg, dem die Menschenfresserneigungen der Eingeborenen unliebsame Verlegenheiten bereiten, die andere von zwei Südseebummlern, die unter dem Vorwande, wissenschaftliche Studien machen zu wollen, die Insel Yap und ihre friedlichen Einwohner heimsuchen. Der Verfasser, durch seine Erzählungen aus Afrika schon bekannt, versteht es, in ansprechender Weise von dem Leben und der Kultur der Südseeinseln zu sprechen und eine Menge wirkungsvoller Bilder zu geben. Um ihretwillen verdienen die Bücher eine Empfehlung als gute Jugendschriften. Nicht ganz verschwiegen werden kann es, daß die dichterische Erfindung auf ziemlich schwachen Füßen steht und daß der Verfasser da, wo er humorvoll sein möchte, zu weit in das Gebiet der Komik hineingerät. Es würde sich empfohlen haben, die deutschen Ansiedler mehr in ihrer Arbeit unter und mit den Eingeborenen darzustellen, der Wert der Erzählung würde dann höher gestiegen sein, und des Abenteuerlichen hätte es noch genug gegeben.

25. —— Leonidas Harpyia. Eine Geschichte aus Venezuela. Jung und alt erzählt. 240 S. Dresden, A. Köhler. 3 M.

Doktor Kling reist nach Venezuela und begibt sich dort ins Innere auf die Reiherjagd, Leonidas Harpyia geht als fachmännischer Begleiter mit ihm. Der Doktor kehrt mit Federn beladen nach Caracas heim, Leonidas aber entpuppt sich zum Banditengeneral, ersteigt einige Staffeln des Ruhmes, verschwindet dann aber, vom Glück plötzlich verlassen, vom Schauplatz. Schilderungen über Land und Leute in Venezuela sind auf Grund guter Studien eingeschoben. Übertreibungen sind mit Takt ferngehalten. Für Zwölf- bis Vierzehnjährige bietet das Buch eine gute Unterhaltung.

26. **Max Ronin,** Der sibirische Zobeljäger und andere Erzählungen. Mit Titelbild. 143 S. Stuttgart, D. Gundert. Geb. 1 M. (Sonntagsbibliothek Nr. 29.)

Die Erzählungen behandeln außer einer solche Persönlichkeiten, die sich und ihre Familien durch Vergehen verschiedener Art in unglückliche Lebenslagen bringen, aber schließlich zu gutem Ende gelangen. Die letzte, nur kurze, beschreibt ein Seeabenteuer. Die erste, die dem Buche den Namen gegeben hat, enthält eine Anzahl Beschreibungen über

Digitized by Google

sibirisches Völkerleben, freilich sehr im Lehrbuchstil. Eine Jugendschrift kann die Sammlung nicht genannt werden, Erwachsenen könnte sie wohl einige Unterhaltung bieten.

27. **Wilhelm Mäder,** El Dorado. Reisen und Abenteuer zweier deutscher Knaben in den Urwäldern Südamerikas. Mit 2 Bildern in Farbendruck und mehreren Abbild. 385 S. Stuttgart 1904, D. Gundert. Geb. 4,50 M.

Das Buch gehört in das Gebiet der Abenteuer- und Indianergeschichten im weiteren Sinne. Der Verfasser hat es für angebracht gehalten, in Text, Nachwort und Anmerkungen darauf hinzuweisen, daß man mit dem Begriff Unmöglichkeit äußerst vorsichtig sein soll, er führt auch für die erzählten Dinge eine stattliche Anzahl Quellen an, deren Reihe seinem Fleiße alle Ehre macht. Für einiges, was besonders kühn ist, gibt er die Freiheit der Phantasie zu; für anderes muß betont werden, daß über Möglichkeit, Wahrscheinlichkeit und Unmöglichkeit die Ansichten auseinander gehen können. Für das, was der Verfasser als möglich hinstellt, genüge ein Beispiel: Nach S. 10 f. sind zwei Knaben von 15 und 13 Jahren: Schreiner, Drechsler, Flaschner, Schlosser, Mechaniker, Uhrmacher, Buchbinder, Elektrotechniker, Architekten, haben in größeren Fußreisen Tirol, Italien, Frankreich, Holland, Dänemark und Deutschland besucht, sind vorzügliche Turner, Reiter und Schützen, besitzen umfassende Kenntnis der neueren Sprachen einschließlich Portugiesisch und besuchen das Gymnasium, auf dem der jüngere die griechischen Sätze mühelos in klassisches Deutsch übersetzt. Mit solcher Vorbildung werden natürlich alle Gefahren — selbst bei den Amazonen im Zustand der Nichtbekleidungsweise — bestanden, ein wirksames Lebenselixier erworben und die Kunst, Zinnteller in Gold zu verwandeln, gefunden. Die Erzählung ist zu einseitig auf das Spannende und Phantasiereizende angelegt. Eine Anerkennung als geeignete Jugendschrift ist leider nicht möglich.

28. **H. Brandstädter,** In der Schule. Eine lehrhafte Geschichte, die im Sande verläuft. Mit Titelbild von Felix Schmidt. 224 S. Düsseldorf, A. Bagel. Geb. 3 M.

Herzlicher, anregender Erzählerton und gewandte Schilderungen zeichnen Brandstädters neues Buch gleich seinen Vorgängern aus. Ein im Reichtum verzogener junger Mensch wird wegen allerlei Unfug von der Schule entfernt, durch den — übrigens in Jugendschriften ziemlich beliebten — Zusammenbruch des väterlichen Geschäftes ins rauhe Leben hinausgestoßen und dort zu einem brauchbaren Menschen auskuriert. Daß man von einem Schriftsteller wie Brandstädter vielleicht mehr Eigenart des Gedankens erwarten könnte, soll nicht besonders betont werden, die Leser, zumal die Jugend, werden von dem ehrwürdigen Alter des angeführten Grundgedankens nicht allzu viel wissen. Die Bedenken, die trotz seiner Vorzüge gegen das Buch geltend gemacht werden müssen, sind anderer Art. Die Schilderungen aus der Schule, die scheinbar aus dem Leben gegriffen sind, lassen doch an Lebenswahrheit viel vermissen. Die Lehrer werden nur im Kampf gegen Faulheit und Unart dargestellt, der Direktor lediglich im Gegensatz zum Kollegium, gar nicht im Zusammenwirken mit ihm. Es ist klar, daß nur ein verzerrtes Bild herauskommt, wenn bloß die Schattenseiten geschildert werden. Die Konferenzgeschichte würde in Wirklichkeit auch anders verlaufen, da unseres Wissens auch in Ostpreußen kein Direktor gezwungen ist, gegen seinen Willen einen Mehrheitsbeschluß auszuführen, sondern an die Ober-



Digitized by

behörde berichten kann. Der Leser wird sofort merken, daß durch Berücksichtigung dieses Verhältnisses der Lauf der Geschichte ein anderer geworden wäre. Ganz und gar ungeeignet für Kinder sind die Erörterungen über Erziehungsgrundsätze, namentlich die tüftlichen Unterscheidungen zwischen Betrug und Schülersünden. Der Verfasser rührt hier an einen sehr wunden Punkt der Schulzucht, dessen Behandlung in einer Jugendschrift kaum am Platze sein dürfte. Weit besser gelungen als „Heinz, der Schüler" ist „Heinz, der Landwirt"; dieser hätte den Hauptteil des Buches einnehmen sollen.

29. **Walter Scott**, Ivanhoe. Ein historischer Roman. Für die reifere Jugend frei bearb. von Albert Geyer. Illustriert von W. Zweigle. 317 S. Leipzig, Abel & Müller. Geb. 3,60 M.

30. —— Quentin Durward. Ein historischer Roman. Für die reifere Jugend frei bearb. von Albert Geyer. Illustriert von W. Zweigle. 273 S. Ebenda. Geb. 3,60 M.

Daß der Bearbeiter die vorliegenden Bücher mit den Namen der unsterblichen Werke Scotts versehen hat, kann als Akt der Pietät anerkannt werden, doch darf nicht ein Hinweis unterbleiben, daß Scotts Werke wenig mehr als die Vorlage für die erzählte Handlung und deren Ausgestaltung geboten haben. Bei dem Kürzen und Zusammenfassen ist von ihrer poetischen Schönheit zu viel verloren gegangen. Auch einzelne in die Handlung verflochtene Züge haben dabei so gelitten, daß von ihrer wohlberechneten Bedeutung nicht mehr viel übrig geblieben ist, bisweilen sogar geradezu Falsches herausgekommen ist. So heißt es von Ivanhoes Verwundung, er habe sie durch das Visier erhalten, und doch soll sie nicht nach Abnahme des Helmes, sondern erst nach Öffnen der Rüstung bemerkt worden sein. Dies nur als Beispiel, dem sich noch mehrere anfügen ließen. Immerhin können die Bearbeitungen den guten Jugendschriften zugerechnet werden. Sie mögen Dreizehn- bis Fünfzehnjährigen gegeben werden in der Voraussetzung, daß sie mit 16 Jahren die ganzen Romane, wenn das Englisch nicht ausreicht, in einer der vorhandenen guten Übersetzungen, lesen. Die Ausstattung der Bücher ist sorgfältig und geschmackvoll.

31. **Peter Rosegger**, Ernst und Heiter und so weiter. Für die reifere Jugend gewählt aus den Schriften. 2. Auflage. 304 S. Leipzig, L. Staackmann. Geb. 4 M.

Die hier in 2. Auflage vorliegende Sammlung von Erzählungen eignet sich vorzüglich als Lehrstoff für die reifere Jugend, um sie in das Lesen der größeren Schriften des Dichters einzuleiten. Das „reifere" möchte allerdings betont werden, vom 15., im günstigen Fall vom 14. Jahre an kann auf das nötige Verständnis für Roseggers Muse, wie sie sich hier gibt, gerechnet werden. Feinfühlige Naturen werden sich an dem Buche erfreuen, bei anderen warte man, bis sie sich genügend abgeschliffen haben. Als Mädchenlektüre ist es an Stelle von Pensionsgeschichten sehr zu empfehlen.

32. **O. Glaubrecht**, Die Heimatlosen. Erzählung aus den Freiheitskriegen. 4. Auflage. 320 S. Stuttgart, D. Gundert. Geb. 2 M.

Seitdem der verstorbene Verfasser die Einleitung geschrieben hat — sie stammt aus dem Jahre 1857 —, hat das Buch manchen eifrigen Leser gefunden und wird hoffentlich in Zukunft noch manchen neuen fesseln. Es ist sehr geeignet, in die Zustände und die Stimmungen der Volkskreise einzuführen, wie sie sich unter dem Druck der Franzosen-

Digitized by Google

herrschaft zwischen 1811 und 1813 ergaben in einem Orte, der das Elend der Rheinbundwirtschaft zu fühlen hatte, ebenso in den Ausbruch der Begeisterung, als die Tage der Befreiung kamen. Im Interesse des Werkes selbst liegt es, ein reiferes Alter darauf hinzuweisen, etwa Leser oder Leserinnen vom 15. Jahre an.

33. **J. D. Römer**, Die afrikanischen Zwillingsschwestern. Eine wahre Begebenheit dem Italienischen frei nacherzählt. 223 S. Trier, N. Disteldorf. Geb. 2,50 M.

Die Geschichte spielt an der Sklavenküste in Lagos, in dessen Umgebung und im Inneren Afrikas zu einer Zeit, da der Sklavenhandel noch blühte und die Händler unter Umständen auch ein paar Weiße als Ware mitnahmen. Im vorliegenden Falle werden zwei Engländerinnen entführt, nach mancherlei Abenteuern in Timbuktu befreit und im Triumph heimgebracht. Das Buch hält sich von Übertreibungen frei, versucht auch stellenweise, durch erd- und völkerkundliche Schilderungen dem Wissenstrieb gerecht zu werden; es ist unterhaltend, ohne die Einbildungskraft übermäßig zu reizen, indessen bietet diese Verschmelzung von Wahrheit und Dichtung nicht so viel Wertvolles, daß eine Empfehlung als Jugendschrift begründet erscheinen könnte. Wir besitzen für das Alter, das in Betracht kommt, weit Besseres.

34. **W. Rudelli**, Else Leonhard, Erzählung. 151 S. Stuttgart, D. Gundert. Geb. 1 M. (Sonntagsbibliothek Nr. 30.)

Zwei liebende Menschenkinder werden durch den Streit der Konfessionen und die dadurch erzeugten Ehehindernisse voneinander gerissen und enden im Unglück. Der Standpunkt ist gegenkatholisch. Eine Jugendschrift kann das Buch nach Form und Inhalt nicht sein. Erwachsene Leser würden wünschen, daß die wichtigen Fragen, die die Schrift anzufassen sucht, tiefer gefaßt wären. Am Anfang erhält er den Eindruck, als sollten die inneren Kämpfe einer gemischten Ehe dargestellt werden, statt dessen hört er von einer nicht sehr wahrscheinlich dargestellten Flucht der Braut ins Kloster. Von dem Seelenzustande des Mädchens unter dem Druck des konfessionellen Streites erfährt er zu wenig, und weshalb der Bräutigam den religiösen Gegensätzen ziemlich fremd gegenübersteht, bleibt auch unbegründet. Das und anderes kann dem Leser unmöglich als volle Behandlung der Probleme erscheinen.

35. **Clara Gerhard**, Die Geigenfee. Eine Erzählung für reifere Mädchen. Illustriert von W. Zweigle. 278 S. Leipzig, Abel & Müller. Geb. 3 M.

Der Stoff ist dem Übergangsalter vom Kind zum jungen Mädchen entsprechend gewählt — eine kleine Musikheldin, die mit ihren idealen Wünschen an rauhe Hindernisse stößt und dadurch auf den festeren Boden der Wirklichkeit zurückgeführt wird. Die Ausführung leidet etwas unter einer gewissen Gefühlsüberschwänglichkeit. Die Darstellung schreitet meist zu hastig vorwärts, und die Folge davon mag sein, daß viele Szenen kaum skizzenhaft ausgeführt sind, die Verfasserin auch wiederholt an Stelle der Zeichnung der Charaktere das Urteil selbst ausspricht, das der Leser sich aus der Beschreibung ableiten sollte. Dabei wird auf manches wirkungsvolle Bild verzichtet; wie humorvoll hätten sich einzelne Geschichten, z. B. S. 25, ausgestalten lassen, die den kindlichen Begriff von „Genialität" beleuchten sollen. Einige Übertreibungen, die im wirklichen Leben höchstens als komisch vorkommen, sind als ernst zu nehmen vorgetragen, so der Heiratsplan, S. 217, den die Mutter mit ihrer Fünfzehnjährigen hat.

Digitized by Google

36. **Margarete Lenk**, Treue Herzen. 2 Erzählungen für die Jugend. 218 S. Zwickau, J. Herrmann. Geb. 2,25 M.

Die erste, „Lotte" betitelte Erzählung behandelt die Schicksale einer Bürgerfamilie aus dem Ende des 18. Jahrhunderts, wobei die Verfasserin die Gestalt der kleinen Heldin mit viel Feinheit zeichnet. Die zweite versetzt nach Schottland in die Mitte des 18. Jahrhunderts und gibt die Lebensgeschichte eines Hirten, der in Glück und Unglück seiner Herrschaft anhängt und zur Rettung seines als Rebell geächteten Herrn beiträgt. Durch Verknüpfung mit den Ereignissen vor und nach der Schlacht bei Culloden erhält die Geschichte tieferen Gehalt. Ohne anspruchsvoll zu sein, geben die Erzählungen manches, was zur Gemüts- und Herzensbildung beitragen kann. Sie eignen sich für Mädchen von 12—14 Jahren.

Digitized by Google

# VIII. Mathematik.

Von

**Dr. Berthold Hartmann,**

K. Schulrat in Kamenz, Sa.

---

Die letzte Jahresernte, welche nachstehend besprochen wird, hält sich innerhalb bescheidener Grenzen. Hervorragende Neuerscheinungen fehlen. Keine Höhepunkte, überall nur ein Weiterschreiten auf der erreichten Horizontale. Daneben Versuche, neue, noch wenig gangbare Wege zu verbessern. Mehrere gute ältere Werke in neuen Auflagen.

Abweichend von dem bisherigen Brauche werden die eingegangenen Schriften nicht nur in solche für Arithmetik und Geometrie geschieden, sondern auch innerhalb jeder Hauptgruppe noch nach Schularten u. s. w. aufgeführt, so daß jeder Leser das, was er sucht, leicht herausfindet.

Wie immer übertrifft auch diesmal die Zahl der arithmetischen Schriften die der geometrischen. Von den vertretenen Schulgattungen überwiegt, ebenfalls wie bisher, die Volksschule. Sehr anregend haben sich aber auch die preußischen Lehrpläne für höhere Schulen vom Jahre 1901 erwiesen. Nicht nur neue Auflagen älterer Bücher, sondern auch neue Arbeiten sind durch dieselben veranlaßt worden. Letztere besonders für Lehrerbildungsanstalten, und es ist sicher viel Fleiß und große Sorgfalt gerade auf diese verwandt worden. Freilich zunächst nur mit dem Erfolge, eine Anzahl von Lehrbüchern zu liefern, während das Lehrbuch noch fehlt.

Das Nähere hierüber ist in den nachstehenden Besprechungen zu finden.

Bemerkenswert ist, daß die deutschen Rechenbuchverfasser sich immer noch in zwei Gruppen scheiden, solche, welche mit Dezimalbrüchen und solche, welche mit Dezimalzahlen rechnen. In Österreich fällt es schon seit langem niemandem mehr ein, etwas anderes als die leichtfaßlichen, sich unmittelbar an die ganzen Zahlen anschließenden Dezimalzahlen zu behandeln. Noch wunderbarer freilich ist es, wenn in den Lehrplänen ein und desselben Landes dieser Zwiespalt zutage tritt. Die preußischen Lehrpläne für Lehrerbildungsanstalten fordern die Behandlung der Dezimalzahlen vor der Behandlung der Bruchzahlen, während die Lehrpläne für Gymnasien und Realschulen die Bruchrechnung voranstellen. Auch hierüber ist Näheres in den nachstehenden Besprechungen zu finden.

An den Sachgebieten des Rechnens getraut sich heute kaum noch ein Rechenmethodiker gleichgültig vorüberzugehen. Das ist höchst erfreulich, wenn auch noch viel fehlt, bevor das zu erstrebende Ziel erreicht sein wird. Besondere Verdienste in dieser Beziehung hat sich Teupser durch seine „Methodischen Lehrgänge" erworben.

Digitized by Google

Die Geometrie der Volksschule versucht sich auf neuen Wegen. Gemeinsam ist allen eine stärkere Betonung des Anschauungsprinzips. Vorläufig bekämpfen sich zwar die einzelnen Richtungen noch, ein Zusammenschluß derselben dürfte indessen nicht mehr lange ausstehen. Die Geometrie der höheren Schulen bevorzugte auch im letzten Jahre noch die darstellende Geometrie und die Stereometrie, ein Beweis, daß die unterrichtliche Behandlung beider Zweige noch mancherlei zu wünschen übrig gelassen hat.

Nicht nur neben den elementaren Rechenbüchern, sondern auch neben den arithmetischen und geometrischen Lehr- und Aufgabenbüchern für höhere Schulen erscheinen ausdrücklich für Mädchen bestimmte Ausgaben. Leider bieten die meisten derselben nicht viel mehr Besonderes als den neuen Titel.

Die Herren Verfasser und Verleger mathematischer Schriften, welche Besprechungen wünschen, sind wiederholt zu ersuchen, möglichst nur vollständige Werke einzuschicken, da andernfalls die Besprechung aus naheliegenden Gründen nicht zugesichert werden kann. Auch möchte die Einsendung stets sofort nach dem Erscheinen des betreffenden Werkes erfolgen.

---

## Literatur.

### A. Arithmetik.

#### I. Für Volks- und Bürgerschulen.

##### a) Methodische Schriften.

1. Dr. **Georg Karl Barth**, Seminaroberl., Die additive Subtraktionsmethode. IV u. 45 S. Zschopau 1903, R. Gensel. 80 Pf.

Wer so wie wir durch vier Jahrzehnte hindurch die Tagesströmungen auf dem Gebiete des Rechnens und des Rechenunterrichts genau verfolgt hat, der weiß, daß von Zeit zu Zeit gewisse Nebensachen erscheinen, verschwinden, wiedererscheinen und wiederverschwinden. Es gibt nicht nur Rechenmethoden, sondern auch Rechenmoden. Dabei kann es sogar geschehen, daß dieselbe Nebensache bei ihrem Wiedererscheinen mit größerem Geschick und Eifer denn zuvor behandelt wird, und daß es dann ganz so aussieht, als ob sie sich inzwischen zu einer Hauptsache ausgewachsen habe.

Eine Nebensache dieser Art ist nun auch die „additive Subtraktionsmethode" des vorliegenden Schriftchens. Wem dieser Name nicht gefällt, kann dafür auch einen der folgenden setzen: „Österreichische Methode", „Zuzählmethode", „Ergänzungsmethode". Auf den Namen kommt es schließlich ja nicht an, wenn nur die Sache dieselbe bleibt. Und so tut es auch nichts, hier gleich etwas vollmundig „Methode" zu setzen, wo es sich doch nur um eine „Auffassung", höchstens um ein „Verfahren" handelt. Ein sonderbarer Name ist „Additive Subtraktionsmethode" allerdings. Aus sprachlichen und sachlichen Gründen. Man bedenke nur: „Additive Subtraktionsmethode"! Das Gegenstück wäre: „Subtraktive Subtraktionsmethode"! Bildungen ähnlicher Art: „Subtraktive Additionsmethode", „multiplikative Divisionsmethode" u. s. w. Als ob die deutsche Sprache für die deutsche Schule gar nicht mehr da wäre! Und dann: Sobald „addiert" wird, wird nicht mehr „subtrahiert". Denn die ursprüngliche, eigentliche

Digitized by Google

Subtraktion ist und bleibt „Abziehen" oder „Abzählen", wie die Addition „Zuzählen" bleibt. Wer „zuzählt", der „zählt nicht ab", und wer „abzählt", der „zählt nicht zu". Die „additive Subtraktion", ein „zuzählendes Abzählen", hat ebensowenig Sinn, wie ein „aufsteigendes Absteigen".

Mag sein, werden die Anhänger derselben sagen, aber die Sache läßt sich doch ausführen — und man gelangt zu richtigen Ergebnissen. Gewiß! Es ist auch heute noch wie zu Adam Rieses Zeiten: „Tu ihm also, so hastu ihm recht getan!"

Nur indem man die ursprüngliche, eigentliche Subtraktion — die zugleich die anschaulichste Form der Subtraktion bedeutet — preisgab, gelangte man dazu, Subtraktionsaufgaben durch Zuzählen zu lösen. Denn die Subtraktion ist und bleibt die Umkehrung der Addition, und die Grundaufgabe der Addition enthält stets zwei Zahlen: eine erste Zahl, zu welcher gezählt werden soll (= Augend), und eine zweite Zahl, welche zugezählt werden soll, (= Addend). Das Ergebnis ist die Summe beider Zahlen. Die Umkehrung kann daher eine doppelte sein: a) gegeben Summe und Addend, gesucht Augend; b) gegeben Summe und Augend, gesucht Addend.

Im ersten Falle hat man es mit der ursprünglichen, eigentlichen Subtraktion zu tun, welcher nur das „Abzählen" entspricht; im zweiten Falle gelangt man zur abgeleiteten, uneigentlichen Subtraktion, bei welcher neben dem „Abzählen" auch das „Zuzählen" zulässig ist. Im ersten Falle wird gefunden, wieviel von der größeren Zahl übrig bleibt, das Ergebnis heißt daher „Rest"; im zweiten Falle wird festgestellt, wieviel der kleineren Zahl noch fehlt, um der größeren gleich zu sein, das Ergebnis heißt daher „Unterschied (Differenz)". Hieraus aber folgt: Eine sachliche Berechtigung, Subtraktionsaufgaben durch „Zuzählen" zu lösen, besteht nur solange, als es sich um „Unterschiedsbestimmungen" handelt.

Daß sich der „Praktiker" um solche „Subtilitäten" nicht kümmern wird, liegt nahe. Aber daß auch in der Praxis nicht alles „über einen Leisten geschlagen" wird, steht ebenfalls fest. Die Aufgabe 100—97 wird der Praktiker durch „Zuzählen", die Aufgabe 100—3 durch „Abzählen" lösen. Nur in der schriftlichen Subtraktion wird das eine oder andere Verfahren ständig beibehalten werden können, je nachdem jemand gewöhnt ist, zu rechnen.

Dem Verfasser ist es nun darum zu tun, der „additiven Subtraktion" Eingang in die deutschen Volksschulen zu verschaffen. Das Verfahren soll hier nicht nur gelehrt, sondern als einziges von vornherein in Gebrauch genommen werden. Und weshalb? a) Die Subtraktion verläuft dann in wesentlich kürzerer Zeit, wie er an sich selbst (!) beobachtet hat. b) Das Verfahren kann auf die Division und die Subtraktion zusammengesetzter Zahlen übertragen werden. c) Es läßt sich auch beim Wurzelziehen und Logarithmieren verwenden. Wie es um a) steht, mag der Leser an sich selbst beobachten. Es wird wohl so sein, daß das Verfahren, an welches er gewöhnt ist, die kürzere Zeit beansprucht. Bei dem Verfasser war es das zuzählende, bei vielen Lesern wird es das abzählende sein. Bewiesen wird durch beide Tatsachen also nichts. Und das meint schließlich auch der Verfasser, denn er versucht den kürzeren Verlauf gleich darauf noch durch die Zahl, den Zusammenhang und die Art der einzelnen Rechenakte zu begründen. Vor allem durch die Zahl. Danach soll das „subtraktive" Verfahren 4, das „additive" nur 2 Rechenakte haben:

Digitized by Google

Beispiel: 954
— 367
587

a) „Subtraktives" Verfahren:
1. Borgakt (ich borge 1 Z.); 2. Verwandlungsakt (1 Z. hat 10 E.; 10 E. und 4 E. sind 14 E.); 3. Subtraktionsakt (14 E. w. 7 E. sind 7 E.); 4. Korrektur im Minuenden (5 Z. w. 1 Z. sind 4 Z.).

b) „Additives" Verfahren:
1. Additionsakt (7 und 7 ist 14); 2. Korrektur im Subtrahenden (1 und 6 ist 7).

Dem gegenüber ist zu bemerken: Entsprechend den Abkürzungen, welche sich der Verfasser für das „additive" Verfahren gestattet, würden auch für das „subtraktive" Verfahren nur 2 Akte übrig bleiben: 1. Subtraktionsakt (14 w. 7 ist 7); 2. Korrektur im Minuenden (5 Z. w. 1 Z. sind 4 Z.). Sollen aber die 4 Akte für das „subtraktive" Verfahren beibehalten werden, dann sind für das „additive" Verfahren 5 Akte aufzuführen: 1. Vorakt (ich nehme 1 Z. hinzu); 2. Verwandlungsakt (1 Z. hat 10 E.; 10 E. u. 4 E. sind 14 E.); 3. Additionsakt (7 E. u. 7 E. sind 14 E.); 4. Rückverwandlungsakt (14 E. sind 1 Z. u. 4 E.); 5. Korrektur im Subtrahenden (1 Z. u. 6 Z. sind 7 Z.). Oder nicht? — Ähnlich wie mit der Zahl, verhält es sich auch mit dem Zusammenhange und der Art der Rechenakte. Doch es würde hier zu weit führen, wollten wir auch darauf noch eingehen. Und deshalb nur noch dieses: Das „additive" Verfahren in der Subtraktion ist längst bekannt, und es ist niemand gehindert, in der Schule davon Gebrauch zu machen. Weshalb ist trotzdem das „subtraktive" Verfahren in den deutschen Volksschulen noch das allgemein übliche? Wir behaupten: Weil es das natürlichere, verständlichere und sicherere ist! Und selbst zugegeben, es sei möglich (der Beweis fehlt noch!), durch Zuzählen eine Subtraktionsaufgabe etwas schneller zu lösen als durch Abzählen, was wäre damit gewonnen? Nichts weiter als ein etwas leistungsfähigerer Mechanismus! Wem es um einen solchen zu tun ist, möge es mit der „additiven Subtraktionsmethode" versuchen. Und wenn er dazu eines Ratgebers bedarf, so möge er zu dem Schriftchen des Vesassers greifen. Es enthält alles, was er braucht. Besonderer Rechenhefte für die Schüler bedarf es natürlich nicht. Jedes Rechenbuch gestattet, die Subtraktionsaufgaben durch Zu- oder Abzählen zu lösen.

2. Aus der Praxis des Rechenunterrichts. Begleitwort zu dem „Rechenbuch für Volksschulen". Bearbeitet von Dresdner Schulmännern. 29 S. Dresden 1903, Bleyl & Kaemmerer. 30 Pf.

Das Schriftchen bezweckt: Die Vorzüge des „Rechenbuchs" seiner Verfasser (vergl. Jahresbericht von 1902, S. 470) in helles Licht zu setzen. Dazu bedarf es eines dunklen Hintergrundes: der „andern" Rechenbücher. Die Verfasser finden im allgemeinen, daß „ihr" Rechenbuch mehr als „andere" Rechenbücher die in der letzten Zeit so oft geforderte „Vereinfachung und Vertiefung des Rechenunterrichts" verwirkliche. Im besondern aber führen sie dafür „ihre" Stoffauswahl, Stoffanordnung und Stoffbehandlung, namentlich die letztere, als ebensoviele Neuerungen an und bemerken dazu: „Daher unterscheidet sich das Rechenbuch für Volksschulen von anderen Werken durch eingehende Behandlung der Sorten, durch Einführung und Behandlung der Dezimalen auf den Gesetzen der Position, durch den Aufbau und die Durchführung der Schlußrechnung

Digitized by Google

mit den einfachsten Formen, am schärfsten aber durch die methodische Behandlung der gesamten Prozentrechnung." Des weiteren verbreiten sie sich über: Behandlung der „Sorten". Dezimalzahlen. Algebraische Aufgaben. Welche Gründe sprechen gegen die Anwendung des Bruchsatzes in der Schlußrechnung? Zur Prozentrechnung.

Dazu wäre nun folgendes zu bemerken: Der Zweck eines Rechenbuches für Volksschulen ist lediglich der, ein gutes „Aufgabenbuch" zu sein. Die „methodische Durcharbeitung", welche die Verfasser als „besonders kennzeichnend" für ihre Rechenhefte hervorheben, hat also keinen rechten Sinn. Diese ist Sache „methodischer" Schriften, insbesondere aber Sache der Lehrer. Und so ist es wohl möglich, alles das, was die Verfasser hier als „besonders kennzeichnend" für ihre Hefte hinstellen, mit jedem andern Rechenbuche, z. B. der alten Bertheltschen Rechenschule, zu verbinden. Ebenso ist nicht ausgeschlossen, daß Lehrer, welche die Hefte der Verfasser benutzen, dieses in „ihrer Weise", ohne Rücksicht auf die von den Verfassern gewollte „methodische Durcharbeitung", tun. Es wäre auch schlimm, wenn das anders wäre! Und so kann es sich bei dem Rechenbuche der Verfasser schließlich auch nur um „Stoffauswahl" und „Stoffanordnung" handeln, wie bei jedem andern Volksschulrechenbuche. Die Frage aber, die dazu zu stellen ist, lautet kurz und bündig: Sind beide „gut" und „neu"?

Daß das Rechenbuch der Verfasser vieles bietet, was „gut" ist, besagt bereits die vorjährige Besprechung desselben, der wir uns im wesentlichen anschließen. Auch das, was die Verfasser darüber hinaus in dem vorliegenden Schriftchen selbst noch anführen, lassen wir gelten. Anders aber müssen wir uns zu dem von den Verfassern für sich in Anspruch genommenen Prädikate „neu" stellen. Denn „neu" darf doch das nicht genannt werden, was die Hartmann-Ruhsamschen Rechenbücher bereits im Jahre 1885 brachten. Diese waren damals allerdings in der Lage, ihre Stoffauswahl und Stoffanordnung als „neue" zu bezeichnen, denn sie brachten diese zum ersten Male. So z. B. den Übergang von der Zahlreihe (sprachlich falsch: Zahlenreihe) 1 bis 10 ohne Zwischenstufe zur Zahlreihe 1 bis 100; die eingehende Behandlung der Reihen der Grundzahlen (Einmaleins und Einsineins) innerhalb der Zahlreihe 1 bis 100; die planmäßige Einführung und Verwendung der „Sorten" (Münzen, dezimale und nichtdezimale Maße); die Einführung der Dezimalzahlen an Stelle der üblichen Dezimalbrüche und zusammenhängende Behandlung derselben vor den Bruchzahlen; das an die „Sorten" angeschlossene erste Auftreten der Bruchzahlen und die spätere gruppenweise Einführung letzterer; die Vereinfachung und den folgerichtigen Aufbau der Schluß- und Prozentrechnungen; die Beseitigung des Sachallerleis in den angewandten Aufgaben u. s. w. u. s. w. Auch der „methodischen Durcharbeitung" der Stoffe wurden damals „neue" Wege gewiesen. So, um nur den einen Fall zu erwähnen, welchen die Verfasser als Hauptvorzug ihres Rechenbuches betonen, den „Schluß über 1%" in der Zinsrechnung. (Vergl. Hartmann, Der Rechenunterricht in der deutschen Volksschule. 1. Aufl. 1888. S. 246. — 2. Aufl. 1893. S. 409. — 3. Aufl. 1903. S. 425.) Aus alledem folgt schließlich: Das „Gute", das die Verfasser für sich in Anspruch nehmen, ist vorhanden, doch es ist nicht „neu"; die „Fortschritte", welche ihr Rechenbuch aufzuweisen hat, sind keine „Vorschritte". Der „Brauchbarkeit" des Rechenbuchs tut das natürlich keinen Eintrag.

Digitized by Google

3. Dr. **Berthold Hartmann**, Schulrat, kgl. Bezirksschulinsp., Der Rechenunterricht in der deutschen Volksschule vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts. Ein methodisches Handbuch für Lehrer und Seminaristen, zugleich eine Anleitung zum Gebrauche des Hartmann-Ruhsamschen Rechenbuches für Stadt- und Landschulen. 3., sorgfält. durchgeseh. u. verb. Auflage. XV u. 488 S. Frankfurt a. M. 1903, Kesselringsche Hofbuchh. Geb. 5 M.

Die neue Auflage berücksichtigt die Fortschritte des letzten Jahrzehnts und bringt einen neuen Abschnitt: Die Sicherung der Unterrichtserfolge. Im übrigen nimmt das Buch von seinem ersten Erscheinen ab in der Rechenliteratur einen Platz ein, der von weiteren Bemerkungen über dasselbe absehen läßt.

4. **J. Mayer**, Volksschull., Das Zahlzifferrechnen. Umgearb. u. erweit. Auflage der Schrift „Veranschaulichung sämtlicher Rechenoperationen". 30 S. Dazu: Rechenbuch für die Volksschule. Zahlzifferrechnen 1 bis 10. 24 S. Donauwörth 1903, Buchh. L. Auer. 1 M.

Der Verfasser ist nicht nur von der Vortrefflichkeit und Unfehlbarkeit, sondern auch von der Neuheit seiner Sache so sehr überzeugt, daß wir kaum hoffen dürfen, bei ihm Glauben zu finden, wenn wir versichern: Alles schon dagewesen, und zwar vor 30 Jahren in einem — Bilderbuche für vorschulpflichtige Kinder. Als „neue Methode" wurde es damals allerdings nicht ausgegeben. Und so empfehlen wir auch dem Verfasser, die Bezeichnung „neue Methode" zu streichen. Ebenso empfehlen wir die Beseitigung des Namens „Zahlzifferrechnen", da er ein sprachlich-logisches Monstrum ist. Und endlich empfehlen wir, den Gedanken aufzugeben, daß es etwas geben könne, was „Zahl und Ziffer zugleich" wäre. Was Herr Mayer bringt, sind nicht „Zahlen", sondern „Punktgruppen", durch wenig geschmackvolle Bogen und Striche, die „Ziffern" sein sollen, verbunden oder umschrieben. Man sieht ja, was Herr Mayer will: Die Kleinen sollen angeleitet werden, mit der Ziffer die zugehörige Zahlvorstellung zu verbinden. Man wird ihm auch beipflichten, wenn er darauf großen Wert legt. Aber mit ihm der Ansicht sein, daß durch die vorgeschlagenen Zwittergestalten dieses besser als auf den bisherigen Wegen erreicht werde, das vermag der Kundige nicht. — Der Preis des 54 Seiten starken Heftchens ist übrigens ein unverhältnismäßig hoher. —

5. **Karl Teupfer**, Lehrer, Methodische Lehrgänge des elementaren Rechenunterrichts. 2. Teil: Der Zahlenraum 1—1000. 78 S. Leipzig 1902, A. Hahn. 1,20 M., geb. 1,50 M.

—— 3. Teil; Der höhere Zahlenraum. Die Grundrechnungen mit ungleichbenannten Zahlen. 118 S. Ebenda 1903. 1,50 M., geb. 1,80 M.

Der 1. Teil wurde im Jahresberichte für 1900 besprochen und empfohlen. Der Verfasser, seit länger als 20 Jahren bemüht, dem „pädagogischen Rechenunterrichte" in der Volksschule Eingang zu verschaffen, zeigt hier, wie er sich die Ausgestaltung dieses Unterrichts in den Schulen seiner Heimatstadt Leipzig denkt. Man merkt der Arbeit sofort an: in ihr vereinigen sich theoretische Einsicht und praktische Erfahrung. Dazu atmet das Ganze warme Hingabe an seinen Gegenstand. Teupfer will den Rechenunterricht mehr, als es leider immer noch geschieht, in „die Interessensphäre des Kindes lenken", „durch seine Aufgaben in die Lebenskreise und Verhältnisse, in denen das Kind steht oder einst zu wirken bestimmt ist, einführen". Und so betont er die „sachliche Seite" des Rechnens, weist den einzelnen Rechensällen bestimmte „sachliche Gebiete" als konzentrierende Mittelpunkte zu und leitet die rechnende Tätigkeit des Kindes auch in das Gebiet des Handelns über, indem er

Digitized by Google

zu selbsttätigem Bilden und Finden von Aufgaben anregt u. s. w. Daß das keine leichte Sache ist, weiß jeder Kundige. Auch bei Teupser ist daher manches weniger gut ausgefallen. So z. B. die Sachgebiete, welche in die „Lebenskreise und Lebensverhältnisse, in denen das Kind . . . einst zu wirken bestimmt ist" einführen sollen. Immerhin bedeuten seine Arbeiten gegenüber vielen Rechenbüchern, z. B. auch den in den Leipziger Volksschulen zurzeit gebrauchten, einen so erheblichen Fortschritt, daß man nur wünschen kann, sie möchten Beachtung und Verwendung finden.

### b) Aufgabensammlungen.

6. **Braunes** Rechenbuch für Volks- und Bürgerschulen in 4 Heften. Neubearbeitung von H. Hanft. Ausgabe A. 1. Heft. 56 S. 25 Pf. 2. Heft. 62 S. 30 Pf. 3. Heft. 63 S. 30 Pf. 4. Heft. 66 S. 45 Pf. Halle 1903, H. Schroedel.

Die Neubearbeitung des Brauneschen Rechenbuchs bedeutet für dasselbe einen erheblichen Fortschritt zum Besseren. Braune, welcher zwar die Vereinfachung des Rechenunterrichts anstrebte, kam doch nur bis zur reinäußerlichen Stoffbeschränkung, und auch seiner Forderung, den kindlichen Gedankenkreis zu berücksichtigen, genügte er nur in sehr einseitiger Weise. In beiden Beziehungen hat Hanft die bessernde Hand mit gutem Erfolge angelegt. In seinem Vorworte heißt es: „Mit der überwiegenden Mehrzahl der Rechenbücher blieben aber die Brauneschen Arbeiten stehen vor der Beseitigung des zweiten Hauptübels im Rechenunterrichte: dem Zusammenhangslosen, dem Vielerlei der Aufgaben nach der stofflichen Seite hin, nach welchem der Rechenschüler mit fast jeder neuen Aufgabe in ein anderes Stoffgebiet gewiesen, um nicht zu sagen: geworfen wird. — Nächste Aufgabe der Neubearbeitung hatte also zu sein, das Aufgabenmaterial nicht in bunter Zersplitterung, sondern nach sachlichen Gesichtspunkten geordnet, auftreten zu lassen, d. i. auch für die Rechenstunde Gruppen zu gewinnen, die dem Schüler das längere Verweilen in demselben Gedankenkreise gestatten." — Damit bekennt sich der Verfasser voll und ganz zu den Grundsätzen, für welche das unter Nr. 3 aufgeführte Handbuch des Rechenunterrichts wie kein anderes von seinem ersten Erscheinen ab eingetreten ist. Auch sonst hat dieses Handbuch die Neubearbeitung günstig beeinflußt. Wir erwähnen nur: die Benutzung von Tillichs Rechenkasten und der Netztafel, die planmäßige Einführung der Münzen und Maße, die methodische Durcharbeitung der Lehreinheiten, Betonung der Reihen der Grundzahlen, erstes Auftreten der Bruchzahlen im Anschlusse an die nichtdezimalen Währungszahlen und der Dezimalzahlen im Anschlusse an die dezimalen Währungszahlen, die Vereinfachung von Schluß- und Prozentrechnungen u. s. w. u. s. w.

Nur in einem wesentlichen Punkte sind wir mit dem Verfasser nicht einverstanden: in der gleichzeitigen zusammenhängenden Behandlung der Dezimal- und Bruchzahlen. Wir raten ihm dringend, bei der nächsten Auflage der Hefte davon zurückzukommen und zu der „reinlichen Scheidung" überzugehen, die er jetzt glaubt beanstanden zu müssen. Das Richtige liegt hier mit nichten in der Mitte, sintemal es eine Mitte im vorliegenden Falle überhaupt nicht gibt, sondern nur ein Nach-, Neben- und Durcheinander. Hanft hat das Nacheinander abgelehnt und ist so zu einem Neben- und Durcheinander der bedenklichsten Art gelangt. Da fragt man: Wozu sind denn die dezimalen Münzen und Maße mit ihren höheren und niederen Sorten eigentlich da? Etwa, um in nichtdezimale

Digitized by Google

Bruchteile aufgelöst zu werden? Dann hätten wir doch lieber gleich bei den alten nichtdezimalen Münzen und Maßen bleiben sollen, diese eigneten sich dazu viel besser! Indem Hanst im 3. Hefte nichtdezimale Bruchzahlen auf dezimale Münzen und Maße überträgt, verkennt er die Natur und die Bestimmung der letzteren vollständig. Alles, was nicht in das Dezimalsystem gehört, muß ihnen fern bleiben. Formen der folgenden Art, wie sie Hanst in Menge bringt, sind abzulehnen: $^3/_4$ M, $^7/_8$ m, $^5/_8$ hl, $^{18}/_{25}$ a, $^7/_{20}$ km, $^{21}/_{50}$ dz u. s. w. Aufgaben wie diese: Marta verdiente $1\,^1/_4$ M, $1\,^3/_5$ M, $1\,^3/_4$ M — oder: Der Schulweg zweier Kinder ist $^4/_5$ km und $^7/_{20}$ km — sind Verirrungen. Wohin man auf solchen Wegen geraten kann, dafür noch zwei Beispiele: Eine Kaffeetasse faßt $^1/_6$ l; es werden $1\,^2/_3$ kg Fleisch gekocht. Man bedenke: $^1/_6$ l! $^2/_3$ kg!

Wem würde es einfallen, 0,5 Schock, 0,25 Dutzend, 0,75 Jahr u. s. w. zu setzen? Man setzt $^1/_2$ Schock, $^1/_4$ Dutzend, $^3/_4$ Jahr. Umgekehrt ist es bei den dezimalen Münzen und Maßen. Also: Reinliche Scheidung! Sonst würde ja an Stelle des glücklich ausgetriebenen „Sachallerleis" ein ebenso schlimmes „Zahlallerlei" einziehen. Und wenn dem entgegengehalten werden sollte, daß z. B. in der Zinsrechnung nicht nur $^1/_2$, $^1/_4$, $^3/_4$ und $^5/_8$ M, sondern sogar $^1/_3$ M und $^2/_3$ M vorkämen, so wäre nur zu bemerken, daß es sich dabei lediglich um Verhältniszahlen, also um Rechengrößen handelt, welche mit der Rechnung selbst wieder verschwinden.

Noch mehr zu sagen wäre über das operative Neben- und Durcheinander der Bruch- und Dezimalzahlen überhaupt. Doch würde das nur eine Wiederholung dessen sein, was das unter Nr. 3 aufgeführte Handbuch darüber enthält. Es darf also füglich auf dieses verwiesen werden.

Einverstanden sind wir mit dem, was das 3. Heft sonst noch bringt: Schluß- und Prozentrechnungen, staatliche Versicherungen, Flächen- und Körperberechnungen. — Die Ausstattung der Hefte ist eine gute, der Preis ein angemessener. —

7. **Joh. Dotwa,** Übungsschull., Rechentaschenbuch des Lehrers. Eine Aufgabensammlung fürs mündliche und schriftliche Rechnen. Genetisch in konzentrischen Kreisen geordnet. Wien 1903, A. Pichlers Wwe. & Sohn.
   1. Heft. Der Zahlenraum bis 100. 68 S. 90 Pf. 2. Heft. Der Zahlenraum bis 1000 und Tausendstel. 44 S. 60 Pf. 3. Heft. Der Zahlenraum bis Millionen und Zehntausendstel. 64 S. 90 Pf. 4. Heft. Für das 5. Schuljahr. 64 S. 90 Pf.

Im Vorworte heißt es: „An methodischen Anleitungen zum praktischen Betriebe des Rechenunterrichts fehlt es nicht, wohl aber an einer Aufgabensammlung für die Hand des Lehrers. Mit vorliegendem Rechentaschenbuche des Lehrers sucht der Verfasser ein solches Hilfsmittel zu schaffen." An einer anderen Stelle steht: „Die Sammlung kann neben jedem eingeführten Rechenbuche verwendet werden." Und an einer dritten Stelle ist zu lesen: „Ein Blick auf das Inhaltsverzeichnis der Sammlung zeigt, daß sich die Anordnung der Aufgaben und damit der methodische Aufbau des Stoffes von dem in den Rechenbüchern von Močnik und Nagl befolgten Lehrgange unterscheidet." Da fragt es sich nun: Welchen Gang soll der Lehrer einhalten? Den des Taschenbuches oder den des eingeführten Rechenbuches? Oder soll er beide Gänge nebeneinander berücksichtigen? Das dürfte denn doch nicht so ohne weiteres angehen. Wir können überhaupt nicht zugeben, daß neben einem guten eingeführten Rechenbuche eine „Aufgabensammlung für die Hand des Lehrers" noch

Digitized by Google

ein dringendes Bedürfnis sei. Denn bedarf es einer Vermehrung der Aufgaben des Rechenbuches, so wird diese ein durchaus individuelles Gepräge annehmen müssen, d. h. sie wird sich den jeweiligen eigenartigen Verhältnissen der Schule oder der Schulklasse genau anzupassen haben. Das aber vermag kein „Taschenrechenbuch" zu leisten, hier muß der Lehrer selbst produktiv eingreifen. Und es müßte doch ein trauriger Lehrer sein, der das nicht könnte oder nicht wollte! Sehr oft wird es sich nur um rein schematische Übungsaufgaben handeln. Diese können keinerlei Schwierigkeiten bieten. Weiterhin kommen angewandte Aufgaben in Frage. Aber keine solchen, wie sie das „Taschenrechenbuch" enthält, sondern nur wirkliche, den Lebens- und Interessenkreisen, denen die Rechenschüler angehören, entlehnte, kurz: heimatkundliche Rechenaufgaben! Wer besser aber als der Lehrer selbst könnte diese beschaffen? —

Was die Aufgabensammlung an sich betrifft, so ist sie nicht besser und nicht schlechter als die meisten andern. Es wechseln schematische Aufgaben in unbenannten Zahlen mit solchen in benannten Zahlen, dazwischen stehen eingekleidete Aufgaben, unter diesen ab und zu auch einmal eine „angewandte" Aufgabe. Von Zusammenstellung der „angewandten" Aufgaben nach „Sachgebieten" hat der Verfasser abgesehen, „da es wohl kaum möglich ist, bei jeder Rechnungsart aus einem bestimmten Sachgebiete zu schöpfen, ohne daß die Beispiele geschraubt, gesucht, ermüdend und unwahr sind." Das ist eine sehr bezeichnende Art, um eine schwierige Sache herumzukommen, aus der Not eine Tugend zu machen. Die Einführung und weitere Verwendung der dezimalen Münzen und Maße ist eine planmäßige und im ganzen gelungene. Was aber die Gesamtanlage der Aufgabensammlung betrifft, die der Verfasser eine „genetisch in konzentrischen Kreisen geordnete" nennt, so können wir darin einen methodischen Fortschritt nicht finden. Die große Zersplitterung zusammengehöriger Stoffe und der rasche Wechsel der Grundoperationen, welche diese Art der Stoffanordnung mit sich bringt, führen nicht in die Tiefe, sondern in die Breite, und der ganze Unterricht bekommt durch sie etwas Unruhiges, Unstetes, Nervöses. — Die Ausstattung der Hefte ist gut. Der Preis beträgt aber durchschnittlich das Dreifache von dem für Schulrechenhefte üblichen. —

8. **K. Hellermann** u. **L. Krämer**, Rektoren, Aufgaben für das Rechnen in deutschen Schulen. Bearb. unter gleichmäß. Berücksichtigung des mündl. u. schriftl. Rechnens. Neubearbeitg. in 8 Heften. Berlin 1903, L. Oehmigkes Verl.

1. Heft (1. Schuljahr). Der Zahlenraum von 1 bis 20. 72. Aufl. 40 S. 25 Pf. 2. Heft (2. Schuljahr). Der Zahlenraum von 1 bis 100. 235. Aufl. 52 S. 30 Pf. 3. Heft (3. Schuljahr). Der Zahlenraum von 1 bis 1000. 236. Aufl. 72 S. 35 Pf. 4. Heft (4. Schuljahr). Der unbegrenzte Zahlenraum. 208. Aufl. 80 S. 40 Pf. 5. Heft. (5. Schuljahr). Das Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen dekadischer und nichtdekadischer Währung. 170. Aufl. 88 S. 45 Pf. 6. Heft (6. Schuljahr). Das Rechnen mit gemeinen und Zehnerbrüchen. Dreisatz: Die Rechnung mit einfachen geraden Verhältnissen. Verwertung der weltkundlichen Stoffe. 93. Aufl. 96 S. 50 Pf. 7. Heft (7. Schuljahr). Der Dreisatz: Rechnung mit ungeraden und zusammengesetzten Verhältnissen. Die Proportionen. Die bürgerlichen Rechnungsarten: Allgemeine Prozentrechnung; Promillerechnung; Tararechnung; Gewinn- und Verlustrechnung; Zinsrechnung; Rabattrechnung. Die Versicherungsrechnungen. 89. Aufl. 96 S. 50 Pf. 7a. Heft (7. Schuljahr, Ausgabe für Mädchen). Wiederholungen und Ergänzungen. Der Dreisatz u. s. w. (siehe 7. Heft.) Die Versicherungsrechnungen. Aufgaben aus der Haushaltung; Aufgaben aus den weltkundlichen Stoffen (Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Physik, Chemie). Algebraische Aufgaben. Anhang:

Digitized by Google

Geometrische Formenlehre. 2. Aufl. 96 S. 50 Pf. 8. Heft (8. Schuljahr). Erster Teil: Wiederholungen und Ergänzungen. Zweiter Teil: Die Kurs-, Diskont-, Gesellschafts- und Mischungsrechnung. Dritter Teil: Umfassende und abschließende Verwertung der weltkundlichen Stoffe. 82. Aufl. 112 S. 60 Pf. 8a. Heft (8. Schuljahr, Ausgabe für Mädchen). Wiederholungen und Ergänzungen. Kurs-, Diskont-, Gesellschafts- und Mischungsrechnung. Umfassende und abschließende Verwertung der weltkundlichen Stoffe. 96 S. 50 Pf. — Ergänzungsheft (8. Schuljahr). Arithmetik und Algebra. Erster Teil: Die Lehre von den absoluten Zahlen. Zweiter Teil: Die vier Grundrechnungsarten mit algebraischen Zahlen. Dritter Teil: Die Lehre von den Proportionen. Vierter Teil: Die Gleichungen des ersten Grades mit einer und mehreren Unbekannten. 4. Aufl. 96 S. 50 Pf.

Die vorliegende, breitangelegte Aufgabensammlung soll, soviel zu ersehen, in erster Linie den Bedürfnissen der achtstufigen Berliner Gemeindeschulen dienen. Denn sie ist nach den Bestimmungen des neuen Grundlehrplans für diese Schulen von Anfang bis Ende bearbeitet worden. Es ist keine neue, sondern nur eine neubearbeitete Aufgabensammlung. Vordem paßte sie sich den Bedürfnissen der sechsstufigen Berliner Gemeindeschulen an. Und daraus erklären sich wohl manche Besonderheiten derselben.

Der durch die Bestimmungen des Grundlehrplans festgelegte Rechenstoff der einzelnen Schuljahre ist von den Verfassern weiter gegliedert worden. Daß diese Gliederung nach logischen Gesichtspunkten erfolgte, unterliegt keinem Zweifel. Daß sich diese logischen Gesichtspunkte aber nicht immer mit den bei Schulschriften obenanstehenden psychologischen Gesichtspunkten decken, ist eine der vorhin erwähnten Besonderheiten der Sammlung. Das tritt in allen Heften zutage. Wir führen nur an: Das nebensächliche, planlose erste Auftreten der Maße, Münzen und Gewichte; die sofortige Ingebrauchnahme der vollen Zahlreihen, insbesondere 1—10, 1—100, 1—1000; die Nichtbeachtung der Verwandtschaft der Reihen der Grundzahlen; die vollständige Auseinanderhaltung der vier Grundrechnungen im dritten Hefte; die eingestreuten Abschnittchen „Von den Brüchen", die nichts weniger als eine „Vorstufe" sind, da sie mit ihren der dezimalen Einteilung widerstreitenden $^1/_3$ l (Liter), $^2/_3$ l, $^8/_9$ l, $^5/_6$ m, $^2/_9$ m u. s. w. weder veranschaulichen noch sachgemäß verwendet werden; das Erweitern, Kürzen und Gleichnamigmachen der Brüche vor der Multiplikation und Division von Brüchen mit bez. durch ganze Zahlen; die einer Nichtbeachtung gleichkommende geringe Beachtung der Beziehungen der Dezimalzahlen zu den dekadischen (ganzen) Zahlen; das bei der Mehrzahl der eingekleideten Aufgaben vorherrschende Sachallerlei; die dem Interessenkreise und auch dem Verständnisse der Kinder vielfach fernliegenden Sachen und Sachverhältnisse u. s. w. u. s. w.

Das bestgelungene Heft ist das fünfte. In diesem werden die dezimalen Münzen, Maße und Gewichte im Zusammenhange behandelt und in glücklicher Verbindung mit den 4 Grundrechnungen als konzentrierende Mittelpunkte, wie man sie sich nicht besser wünschen kann, verwendet.

Das wenigstgelungene Heft ist das sechste. Die Behandlung der „Brüche" bewegt sich hier noch völlig in den alten, überholten Bahnen, und die Behandlung der „Dezimalbrüche" lehnt sich an diese an. Solange die „Dezimalzahlen" als „Dezimalbrüche" aufgefaßt und behandelt werden, solange sie also ein untergeordnetes Dasein zu führen haben, entbehrt der Volksschulunterricht eines Hauptstückes des „reinen" und „angewandten" Rechnens. Daß man das in der Reichshauptstadt nicht einsieht, ist verwunderlich genug.

Digitized by Google

Das siebente und achte Heft bringen die verschiedenen Schluß- und Prozentrechnungen, anderwärts „bürgerliches Rechnen" genannt. Auch hier tritt noch viel Veraltetes auf: Zusammengesetzte Regeldetriaufgaben mit den typischen Spinnereien, Gräben, Ackerpflügen, Schuhmachern, Gasflammen und Brotessern; Proportionen; Gesellschaftsrechnung; Mischungsrechnungen (mit Anleitung zur Verwässerung von Milch, Bier und Wein). Gute Aufgaben bringt dagegen das achte Heft über das „Haushaltungswesen".

Durchaus veraltet sind übrigens auch die in allen Heften gebrauchten Formen der Multiplikation und des Enthaltenseins. Der Multiplikator ist stets *nach* dem Multiplikanden zu setzen; das Operationszeichen der Multiplikation ist der Punkt. Beim schriftlichen Multiplizieren setzt man den Multiplikator nicht *unter*, sondern *neben* den Multiplikanden. Ebenso hat der Divisor stets *nach* dem Dividenden zu stehen; auch beim Enthaltensein. Das Wort „in" ist überhaupt kein Ersatz für ein Operationszeichen. Als Operationswort der Division reicht „durch" aus. Zur Unterscheidung kann auf Unter- und Mittelstufe der Doppelpunkt „geteilt durch" und „gemessen durch" gelesen werden. — Die schrägen Bruchstriche möchten durch wagerechte ersetzt werden. —

Über die 8 Hefte hinaus gehören zur Sammlung noch 2 Parallelhefte als 7. und 8. Heft für Mädchenschulen und ein Ergänzungsheft für die erste Klasse der Berliner Knabenschulen. Die Mädchenschulhefte sind im wesentlichen durch Weglassung einzelner Aufgaben der entsprechenden Knabenschulhefte und durch geringfügige Einschaltungen entstanden. Größere Abweichungen bringen nur die Abschnitte: Geometrische Formenlehre, Flächen- und Körperberechnung. Der Abschnitt: „Aus dem Familienhaushalt", der doch das Hauptstück des Heftes für die erste Mädchenklasse sein sollte, ist wesentlich kürzer als im Knabenhefte ausgefallen. — Das „Ergänzungsheft" bringt eine ihrem Zwecke entsprechende Einführung in die Buchstabenrechnung und die Gleichungen ersten Grades mit einer und mehreren Unbekannten. Die Umständlichkeiten, welche vielfach vorkommen, dürften sich durch das Schülermaterial, das keiner Auswahl wie in höheren Schulen unterliegt, rechtfertigen lassen. Die schrägen Multiplikationskreuze und die schrägen Bruchstriche möchten in diesem Hefte erst recht beseitigt werden. — Die Ausstattung aller Hefte ist eine gute, der Preis ein angemessener, wenn auch genüber der hohen Auflage nicht gerade billiger.

9. **W. Henze**, Hauptlehrer, *Aufgaben für den ersten Rechenunterricht* mit Benutzung des Tillichschen Rechenkastens. Unter Zugrundelegung der Schrift „Der erste Rechenunterricht" von † Seminarlehrer F. *Schneyer*. Gotha 1903, E. F. Thienemann.
   1. Heft: Der Zahlenraum von 1 bis 10. 28 S. Kart. 25 Pf.
   2. Heft: Der Zahlenraum von 1 bis 100. 42 S. Kart. 35 Pf.

Der Zweck dieser Hefte ist nicht ersichtlich. Denn erstens fehlt jedes zurechtweisende Begleitwort und zweitens bieten sie nichts anderes als viele andere Hefte. Daran ändert auch die Berufung auf Schneyer nichts. Schneyers beide Hefte gehören der Geschichte des Volksschulrechnens an. Wollte Herr Henze daher etwas für dieselben tun, so hätte er sie einfach neu herausgeben sollen, unverändert, nur einige Druckfehler und Verstöße gegen die mathematische Richtigkeit beseitigend. Er hat aber gerade das, was die Schneyersche Arbeit wertvoll machte, weggelassen und die Verstöße beibehalten. Denn auch bei ihm steht im 2. Hefte unter der 27. Übung wie bei Schneyer:



Digitized by Google

$$80 - 57 = 80 - 50 = 30 - 7 = 23;$$
anstatt $80 - 57 = 80 - 50 - 7 = 30 - 7 = 23;$

unter der 29. Übung:

$$9 + 7 = 9 + 1 = 10 + 6 = 16;$$
anstatt $9 + 7 = 9 + 1 + 6 = 10 + 6 = 16$ usw. usw.

10. **G. Rieder**, Rektor, Rechenbuch für sechs- bis achtklassige Schulen in 6 Heften. Halle 1903, H. Schroedel.

I. Heft. Die Zahlenreihe von 1 bis 20. 22 S. 20 Pf. II. Heft. Die Zahlenreihe von 1 bis 100. 28 S. 25 Pf. III. Heft. Der Zahlenraum von 1 bis 1000. Der unbegrenzte Zahlenraum. Sachrechnen. 40 S. 25 Pf. IV. Heft. Einführung in die niederen Stufen unseres Zahlenaufbaues. Anwendung der Zahlenstufen auf Lesen und Schreiben der Münzen, Maße und Gewichte. Sortenverwandlung aller Maße. Das Rechnen mit mehrsortig benannten Zahlen. Im Anschlusse an die Addition der Zeitmaße die sogenannte Zeitrechnung. Leichte Schlußrechnungen, bei denen der Multiplikator oder Divisor eine ganze Zahl ist. Übungen aus dem Sachrechnen: Lohnberechnungen, Warensendungen, Landwirtschaftliches und vom Sparen. 44 S. 30 Pf. V. Heft. Wiederholung und Erweiterung der mehrsortig benannten Zahlen dezimaler Währung. Schlußrechnung in ganzen Zahlen. Durchschnittsberechnung. Die Dezimalbruchrechnung. Die gewöhnliche Bruchrechnung. Schlußrechnung mit Brüchen. 56 S. 35 Pf. VI. Heft. Wiederholung früherer Stoffe. Die einfache und zusammengesetzte Schlußrechnung nach sachlichen Gesichtspunkten geordnet: Ware und Preis in Rechnungsform; aus dem Handwerk; Hauswirtschaftliches; Landwirtschaftliches; Postverkehr; Umrechnung von Münzen (Weltverkehr); Weg und Zeit; Hebel- und Fallgesetze; spezifisches Gewicht. Verhältnisbestimmungen. Prozentrechnung nach sachlichen Gesichtspunkten geordnet: Gewinn, Verlust, Verkauf; Steigen oder Fallen in Lohn, Miete u. dergl. Zu- und Abnahme der Bevölkerung; Salzgehalt und Verdunstung; Staatssteuern; Kommunalsteuern; Familienhaushalt; Nährwerte; Ackerbestellung; aus dem Geschäftsleben; Warensendung; Provision; Feuer- und Hagelversicherung. Prozentrechnung mit Zeitbestimmung: Zinsrechnung; Zinseszinsen; Wertpapiere; Rabatt- und Diskontrechnung, Wechselrechnung. Gesellschaftsrechnung. Flächen- und Körperberechnung. 96 S. 50 Pf.

Im Vorwort steht: „Das vorliegende Rechenwerk will das Rechnen mit den benannten Zahlen dezimaler Währung nicht unwesentlich erleichtern, das Mechanische beim Lesen und Schreiben mehrfach benannter Zahlen dezimaler Währung vermeiden und alles nicht zur Sache Gehörige, z. B. die Dezimalbruchrechnung, welche die Auffassung der dezimalen Währung nur mit unzeitigem Ballast beschwert, fernhalten. Diese Erleichterung wird durch die Einführung der Kinder in die niederen Zahlenstufen *vor* der Einführung derselben in die benannten Zahlen dezimaler Währung gegeben." Hiernach verlegt der Verfasser den Schwerpunkt seines Rechenbuchs in das vierte Heft. Denn dieses verbreitet sich in seinem ersten Abschnitte wiederholend über die höheren, einführend über die niederen Stufen der Zahlen und wendet die Ergebnisse vom 2. Abschnitte ab auf „Schreibung und Lesung" der benannten Zahlen dezimaler Währung an. Im 1. Abschnitte werden von der Einerstelle aus die Stellenwerte der Zahlen nach links und rechts bestimmt, insbesondere aber „Schreibung und Lesung" der Dezimalen bis zur 4. Stelle behandelt. Dabei wird von der — Bruchform ausgegangen.

Beispiel: Schreibe dezimal

$$5\frac{1248}{10000},\ 7\frac{328}{10000},\ 2\frac{45}{10000},\ 1\frac{9}{10000},\ \frac{3456}{10000},\ \frac{285}{10000},\ \frac{49}{10000},\ \frac{8}{10000}!$$

Digitized by Google

Der zweite Abschnitt beginnt mit folgender Anwendung:

$$1\ \text{M.} = 100\ \text{Pf.}$$
$$100\ \text{Pf.} = 1\ \text{M.}$$
$$1\ \text{Pf.} = \frac{1}{100}\ \text{M.} = 0{,}01\ \text{M.}$$

Und das erachtet der Verfasser als „wesentliche Erleichterung"! Erst das Abstrakte und dann das Konkrete! Und beim Abstrakten überdies von der schwerverständlichen Bruchzahl zur leichtfaßlichen Dezimalzahl, von der schwerfälligen Bruchform zur einfachen dezimalen Schreibung! Das widerstreitet feststehenden psychologischen Forderungen. Das ist nicht gründlich, sondern umständlich. Um die Schreibung 3,25 M. einzuführen, dazu bedarf's doch keiner langatmigen Einleitung, denn sie ist zunächst weiter nichts als die Abkürzung für 3 M. 25 Pf. So läßt man auch stets lesen. Als einfache Regel gilt also: Einsortig schreiben und zweisortig lesen! Später bildet der Ausdruck 3,25 M. den Ausgangspunkt zur anschaulichen Ableitung der Dezimalstellen. Denn die 2 zeigt Zehnpfenniger oder Zehntelmark, die 5 Einpfenniger oder Hundertstelmark an. Es ist also gerade umgekehrt wie bei Nieder. Und etwas Mechanisches gibt es dabei eben auch nicht.

Der Verfasser gebraucht die Namen Dezimalbruch und Dezimalzahl für dieselbe Sache, wie sie ihm gerade in die Feder kommen. Im Grunde leitet er aber die damit bezeichneten Zahlgebilde durchweg von Bruchzahlen (gewöhnlichen Brüchen) ab, faßt sie also als Dezimalbrüche auf und nicht als Dezimalzahlen. Das möchte noch sein. Wenn er aber weiterhin die Behandlung der Dezimalbrüche der Behandlung der gewöhnlichen Brüche vorausschickt und meint, das geschehe unabhängig von letzteren und sei ein Vorzug seiner Hefte, so befindet er sich in einem großen Irrtume. Die Ableitung der Dezimalbrüche entscheidet wie über die Rechnung mit denselben, so auch über deren Stellung. Entweder — oder! Entweder die Dezimalbrüche aufgeben und zu den Dezimalzahlen (welche von den ganzen Zahlen abgeleitet werden) übergehen — oder bei den Dezimalbrüchen verbleiben und die Vorherbehandlung fallen lassen.

Auf die übrigen Hefte nach diesem näher einzugehen, unterlassen wir. Bemerkenswertes Neues bringen dieselben nicht, wohl aber viel überlebtes Altes. Die Sachgebiete, auf welche der Verfasser im Vorworte noch aufmerksam macht, erscheinen in den ersten 5 Heften als dürftige Anhängsel, im 6. Hefte in einem auffällig bunten Durcheinander. Die überwiegend große Mehrzahl der Aufgaben fordert nur Geldberechnungen. — Die äußere Ausstattung der Hefte ist gut, der Preis derselben aber verhältnismäßig höher als derjenige älterer, eingeführter Rechenhefte.

11. **H. Räther** und **P. Wohl**, Übungsbuch für mündliches und schriftliches Rechnen. Breslau 1903, E. Morgenstern.

Neue Ausgabe A in sieben Heften: 1. Heft. Die Zahlreihen 1 bis 10 und 1 bis 20. 24 S. 15 Pf. 2. Heft. Die Zahlreihe 1 bis 100. 32 S. 15 Pf. 3. Heft. Die Zahlreihen 1 bis 1000 und 1 bis 1000000. 48 S. 25 Pf. 4. Heft. Mehrfach benannte Zahlen. 48 S. 25 Pf. 5. Heft. Die gemeinen Brüche und Dezimalbrüche. 56 S. 30 Pf. 6. Heft. Bürgerliche Rechnungsarten. Aufgaben aus den Wissensfächern. 56 S. 25 Pf. 7. Heft. Fortsetzung der bürgerlichen Rechnungsarten. Aufgaben aus den Wissensfächern. 64 S. 30 Pf.

Ausgabe F in sieben Heften: 1. Heft (wie A). 2. Heft (wie A). 3. Heft. Die Zahlreihe 1 bis 1000. 40 S. 20 Pf. 4. Heft. Die Zahlreihe 1 bis 1000000. 40 S. 20 Pf. 5. Heft (wie 4. Heft A). 6. Heft (wie 5. Heft A). 7. Heft. Bürgerliche Rechnungsarten. Aufgaben aus den Wissensfächern. 80 S. 30 Pf.



Digitized by Google

Die älteren Arbeiten von Räther und Wohl gehörten zu den besten ihrer Art. Wohlerwogene allgemeine Grundsätze, umsichtige Stoffauswahl und probehaltige Stoffverteilung zeichneten dieselben aus. Die beiden hier vorliegenden neuen Rechenhefte sind, soviel zu ersehen, zunächst durch äußere Verhältnisse veranlaßt worden. An Stelle der bisherigen (alten) Ausgabe A in 6 Heften ist mit Rücksicht auf die Breslauer Schulen die neue Ausgabe A in 7 Heften getreten. An Stelle des alten 6. Heftes bringt dieselbe Heft 6 und 7. — Die Ausgabe F verteilt den im 3. Hefte der Ausgabe A enthaltenen Stoff auf 2 Hefte (3 und 4) und bringt den Stoff des 6. und 7. Heftes der Ausgabe A entsprechend gekürzt als 7. Heft. So entspricht sie z. B. dem neuen Berliner Lehrplane mehr als Ausgabe A. — Wir stehen nicht an, die den älteren Arbeiten zuerkannten Vorzüge auch den beiden neuen Arbeiten zuzubilligen. Ja, diese haben über jene hinaus noch manche Fortschritte, Errungenschaften der letzten Jahre, besonders auf dem Gebiete des „angewandten" Rechnens, aufzuweisen, wie es von den rührigen Verfassern nicht anders zu erwarten war. Nicht einverstanden sind wir jedoch mit den Verfassern in folgenden Punkten: Voranstellung des Multiplikators in den Aufgaben für mündliches, Unterstellung desselben in den Aufgaben für schriftliches Rechnen, dazu Verwendung des schrägen Kreuzes als Operationszeichen und Multiplikation von rechts nach links (mit den Einern anhebend). Erstes Auftreten der Division als „Teilen" anstatt des anschaulicheren „Messens" (Enthaltenseins). Gebrauch der schwerfälligen Form: „1 Kugel in 2 Kugeln steckt 2mal" auf der Unterstufe, anstatt des an die allgemeine Divisionsform sich sachlich und sprachlich viel besser anschließenden: „gemessen durch" (bei den Verfassern erst später in Heft A 3, Seite 25 auftretend). Die schrägen Bruchstriche (wofür die Verfasser allerdings Gesundheitsrücksichten anführen). Die häufige Verbindung von Bruchzahlen mit dezimalen Währungen, sogar Ausartungen folgender Art: $^2/_3$ m, $^6/_{11}$ m, $^1/_7$ l u. s. w. Wir halten daran fest: Die dezimalen Währungen sind nicht da, um fortwährend mit gemeinen Brüchen verbunden zu werden, am allerwenigsten aber für Brüche, welche nicht einmal ins Dezimalsystem passen.

Daß die Verfasser mit „Dezimalbrüchen" und nicht mit „Dezimalzahlen" rechnen lassen, eigentlich zum Teil mit „Dezimalbrüchen" (Hefte A 4 und F 5) und zum Teil mit „Dezimalbrüchen" (Hefte A 5 und F 6), deckt sich natürlich auch nicht mit unserm Standpunkte. Wie es scheint, folgen die Verfasser hier aber weniger der eigenen Entschließung, als gewissen schulbehördlichen Bestimmungen, bez. Lehrplänen.

Als Proben sehr „gesunder Ansichten" der Verfasser gewissen „Rechenmoden" gegenüber, führen wir noch folgende zwei Stellen aus dem Vorworte zur neuen Ausgabe A an: „Es ist zu weit gegangen, wenn mancher Methodiker ihr (d. h. der welschen Praktik, dem Zerfällungsverfahren) zuliebe den Bruchansatz aus der Schule verbannen will; nur neben ihm hat sie berechtigte Stellung." Und: „Bei der Beurteilung des Stoffumfangs wolle man sich im übrigen gegenwärtig halten, daß es sich hier nicht darum handelt, Berufsbildung zu geben, sondern daß lediglich allgemeine Bildung übermittelt werden soll. Der Kaufmann im Warengeschäft oder im Bankgeschäft, der größere Handwerksmeister u. a. müssen eine eingehendere Kenntnis der in ihr Fach einschlagenden Rechnungsarten haben, als sie hier angegeben werden kann." — Das sollten sich die Verfasser aller Volksschulrechenbücher merken, auch die der Reichshaupt-

Digitized by Google

stadt. — Die äußere Ausstattung der Hefte ist eine recht gute, der Preis ein mäßiger. —

12. **Edmund Schiebel**, Bürgerschuldir., Rechenbuch für Bürgerschulen. Auf Grundlage des dreiteil. Rechenbuches f. Bürgerschulen von Franz Villicus und Edmund Schiebel bearb. Ausg. in 1 Bde. V u. 242 S. Wien 1903, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Kart. 2 K.

Das Buch ist für österreichische Bürgerschulen, also für die Oberstufe dortiger städtischer Volksschulen bestimmt. Es ist ein Mittelding zwischen Lehrbuch und Aufgabenbuch und vorwiegend nach logischen, anstatt psychologischen Gesichtspunkten angelegt. Als ein Vorzug desselben gegenüber vielen reichsdeutschen Rechenbüchern darf die Behandlung der Dezimalzahlen im unmittelbaren Anschlusse an die ganzen Zahlen gelten. Man sieht hier deutlich, daß es keiner Ableitung von den Bruchzahlen und fortwährender Verquickung mit diesen bedarf, wie viele reichsdeutsche Rechenbuchverfasser immer noch meinen. Als eine andere Eigentümlichkeit des Buches tritt das Bestreben hervor, Rechenvorteile, insbesondere Kürzungen zu gewinnen, wo es nur angeht, sozusagen einen leistungsfähigen Mechanismus". Demgegenüber nimmt sich die schwerfällige Art der Benennung dezimaler Währungen freilich recht sonderbar aus:

44 kg 86 dg 5 g; 73 m 4 dm 3 cm 6 mm

u. s. w. u. s. w.

Bevor das Buch wieder neu aufgelegt wird, mag sich der Verfasser über Deutschlands Münzen, Maße und Gewichte besser unterrichten. Was er jetzt darüber bringt, wimmelt von Fehlern. — Das Buch ist gut ausgestattet, sein Preis nicht zu hoch. —

13. **Ferdinand Seele**, Oberl., Rechenaufgaben. Nach dem Grundlehrplane für achtstufige Berliner Gemeindeschulen zusammengestellt. Berlin 1903, Klemanns Verl.

1. Heft (Klasse 8). Zahlenraum 1 bis 20. 28 S. 15 Pf. 2. Heft (Klasse 7). Zahlenraum 1 bis 100. 32 S. 25 Pf. 3. Heft (Klasse 6). Zahlenraum 1 bis 1000. 32 S. 30 Pf. 4. Heft (Klasse 5). Der unbegrenzte Zahlenraum. 32 S. 30 Pf. 5. Heft (Klasse 4). Das Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen zehnteiliger und anderer Währung u. s. w. 32 S. 30 Pf. 6. Heft (Klasse 3). Das Rechnen mit gemeinen und Zehnerbrüchen u. s. w. 48 S. 40 Pf. 7. Heft (Klasse 2). Der Dreisatz. Die Proportionen. Die bürgerlichen Rechnungsarten. Versicherungsrechnungen. 48 S. 40 Pf. 8. Heft (Klasse 1). Knabenabteilung. Diskont-, Prozent-, Gesellschafts-, Kurs-, Terminberechnung, umfassende Verwertung weltkundlicher Stoffe u. s. w. Arithmetik und Algebra u. s. w. 112 S. 70 Pf. 8. Heft (Klasse 1). Mädchenabteilung. Diskont-, Gesellschafts-, Kurs-, Terminrechnung, umfassende und abschließende Verwertung weltkundlicher Stoffe. Aufgaben aus der Flächenberechnung. Ausziehen der Quadratwurzel, Körperberechnung. 64 S. 40 Pf.

Die vorliegende Aufgabensammlung stellt sich neben die von Hellermann und Krämer (s. o. Nr. 8). Sie ist wie diese nach dem neuen Grundlehrplan für die Berliner Gemeindeschulen bearbeitet, nicht so umfangreich (428 Seiten gegen 924 Seiten), aber verhältnismäßig teurer (3,20 M. gegen 4,85 M.). In der Ausstattung sind beide Sammlungen einander ungefähr gleich.

Der Verfasser hat weder Vorwort noch Begleitwort beigefügt. So kann es wohl kommen, daß er nicht oder falsch verstanden wird. Einer Aufgabensammlung, zumal einer neuen, sollte ein zurechtweisendes Begleitwort niemals fehlen. Auf den Umschlägen der ersten beiden Hefte

Digitized by Google

steht „Zahlenraum", in den Heften „Zahlenkreis". Beides sind sachlich und sprachlich falsche Bezeichnungen für „Zahlreihe". Die Zahlreihe 1 bis 100 wird nach Zehnerstufen fortschreitend durchgearbeitet. Das ist H. u. K. (Hellermann und Krämer) gegenüber ein Vorzug. Innerhalb der Zahlreihe 1 bis 100 in das schriftliche Rechnen einführen wollen, hat aber keinen rechten Sinn. Für Aufgaben wie 17 M. = $^{85}/_{5}$ M. und umgekehrt, 8 M. in 53 M. u. dgl. m. liegt auf dieser Stufe auch kein Bedürfnis vor. Aufgaben von der Art: Wieviel Beine haben 3 (5, 7, 11, 2, 12, 9, 6) Enten, Schafe, Fliegen? sind keine „angewandten", wie der Verfasser meint, sondern nur „eingekleidete". Die vom 2. Hefte ab vielfach auftretenden Bruchzahlen werden auch von Seele zumeist mit dezimalen Währungen in Verbindung gebracht. Als ob diese dazu da wären! Die innerhalb der Zahlreihe 1 bis 1000 vorkommenden „angewandten" Aufgaben sind zumeist nur schematische Geldaufgaben. Im 4. Hefte treten die dezimalen Währungen überall mit zwei Benennungen auf: 7 M. 84 Pf.; 8 m 82 cm; 3 hl 51 l u. s. w. Warum sollen dieselben nicht einsortig geschrieben und zweisortig gelesen werden? Also 7,84 M. (geschrieben) und 7 M. 84 Pf. (gelesen) u. s. w. Die schriftliche Multiplikation zeigt (abgesehen von dem liegenden Kreuze) einen erfreulichen Fortschritt: es wird mit der höchsten Stelle des Multiplikators begonnen. Erst Heft 5 führt in die dezimale Schreibung ein und hält an derselben durch die 4 Grundrechnungen hindurch fest. Dann folgen letztere mit Zahlen nichtdezimaler Währungen. Die hier auftretenden 3- und 4fach benannten Werte blieben aber besser weg. Ebenso das französische, österreichische, russische und englische Geld. Unsere 11jährigen Kinder haben damit nichts zu tun, auch die Berliner Gemeindeschüler nicht. Die schwache Seite auch des 4. und 5. Heftes sind wieder die „angewandten" Aufgaben. Sachgebiete gibt es bis hierher überhaupt nicht. Das 6. Heft bringt das Rechnen mit a) gemeinen und b) Zehnerbrüchen (Dezimalbrüchen). Das erstere zeigt eine bessere Gliederung als bei H. u. K. Das letztere läuft als spezieller Fall des ersteren nur nebenher. Die Dreisatz- und Prozentrechnungen des 7. Heftes zeigen inhaltlich durchweg das alte Sachallerlei; die Zinsrechnungen bringen fast nur schematische Aufgaben. Unverhältnismäßig viel Raum ist der veralteten Mischungsrechnung zugeteilt worden. Für die wichtigen Versicherungsrechnungen hingegen gibt's nur 10 Aufgaben. Heft A erledigt in knapper Durchführung die noch fehlenden Teile der bürgerlichen Rechnungsarten, verwertet in ziemlich bunter Mischung weltkundliche Stoffe, bringt Aufgaben aus der Physik und Raumrechnung und geht schließlich zur Buchstabenrechnung und zu den Gleichungen 1. Grades über. Letzteres geschieht in der üblichen mehr logischen als psychologischen Weise. — Das für die Mädchenabteilung der 1. Klasse vorgesehene Heft stimmt mit dem für die Knabenabteilung völlig überein, nur daß es die Aufgaben zur Buchstabenrechnung und zu den Gleichungen 1. Grades nicht enthält. — Alles in allem: Wenn die Seeleschen Rechenbücher auch in einzelnen Punkten den Hellermann-Krämerschen gegenüber methodische Fortschritte aufzuweisen haben, bleiben sie doch an Reichhaltigkeit des Rechenstoffes weit hinter diesen zurück. Das gilt namentlich rücksichtlich der „angewandten" Aufgaben, deren die Hellermann-Krämerschen nicht nur viel mehr, sondern auch viel bessere in besserer Auswahl und Anordnung als die Seeleschen enthalten. Hierin vor allem müßte Wandel geschaffen werden, wenn Seeles Hefte den Forderungen der heutigen Rechenmethodik genügen sollten.

Digitized by Google

14. **F. Seele**, Oberlehrer, Rechenbuch für höhere Mädchenschulen. Nach den Bestimmungen vom 31. Mai 1894. Neu bearbeitet. Berlin 1903, Klemanns Verl.

Erstes Heft (1. u. 2. Schuljahr). Zahlenkreis 1 bis 20. Zahlenkreis 1 bis 100. Überblick über den Zahlenkreis 1 bis 1000 und Einführung in die schriftliche Lösung der einfachsten Aufgaben aus den 4 Hauptrechnungsarten. 60 S. 60 Pf. Zweites Heft (3. u. 4. Schuljahr). Mündlich: Die 4 Grundrechnungsarten hauptsächlich im Zahlenkreise 1 bis 1000. Schriftlich: Die 4 Grundrechnungsarten im unbegrenzten Zahlenraume. Wiederholung und Erweiterung früherer Pensen. Die vier Spezies mit mehrfach benannten Zahlen. Einfache Aufgaben aus dem praktischen Leben. 64 S. 70 Pf. Drittes Heft (5. und 6. Schuljahr). Mündlich und schriftlich: Die leichteren Übungen aus der Bruchrechnung. Schwierige Aufgaben aus der Zeitrechnung. Leichte Aufgaben aus dem praktischen Leben, im Anschluß an die Bruchrechnung. — Die schwierigeren Übungen aus der Bruchrechnung. Angewandte Aufgaben, besonders aus der einfachen Regeldetri. 72 S. 80 Pf. Viertes Heft (7. bis 9., bezw. 10. Schuljahr). a) Wiederholung aus früheren Pensen und Lösung von leichteren Aufgaben aus den wichtigsten bürgerlichen Rechnungsarten. Deutsches Münz-, Maß- und Gewichtssystem. b) Schwierigere Aufgaben aus den wichtigsten bürgerlichen Rechnungsarten. Das Wichtigste aus der Flächenrechnung. — c) Abschluß der Übungen in den bürgerlichen Rechnungsarten. Schwierigere Aufgaben aus der Flächenrechnung. Berechnung von regelmäßigen Körpern. d) Wiederholung, Vertiefung und Erweiterung des gesamten Rechenpensums. 160 S. 1,50 M.

Die Beurteilung des vorliegenden Rechenbuchs wird durch den Titel „Rechenbuch für höhere Mädchenschulen" und durch den Zusatz „Nach den Bestimmungen vom 31. Mai 1894" bestimmt.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß gewichtige pädagogische, insbesondere psychologische Gründe für besondere Mädchenschulrechenbücher sprechen. In diesen Rechenbüchern müssen aber auch die Eigenart der Mädchen und deren Interessenkreise allseitige Berücksichtigung finden: in Stoffauswahl, Stoffanordnung, zum Teil auch in der Stoffbehandlung. Ist dieses nicht der Fall, dann sind die Bücher trotz des Titels keine Mädchenschulrechenbücher. Das vorliegende Buch gehört zu dieser Art von Rechenbüchern. Beweis: Der Inhalt der „angewandten" (zumeist nur „eingekleideten") Aufgaben, der sich in nichts von denen allgemeiner Rechenbücher unterscheidet. Und dazu eine Stoffanordnung nach den Grundsätzen des zerstreuenden Sachallerleis! Als Probe greifen wir 5 aufeinanderfolgende Aufgaben für das 3. Schuljahr (Mädchen von 8—9 Jahren) heraus:

1. Ein Riese hat eine Länge von 2040 mm. Um wieviel mm war er größer als ein Gardist von 1950 mm Länge? 2. Das Gewicht einer lebenden Kuh betrug 318 kg. Als sie geschlachtet war, wog sie nur noch 295 kg. Wieviel kg hatte die Kuh durch das Schlachten an Gewicht verloren? 3. Eine deutsche Meile ist 7500 m lang, eine geographische Meile aber nur 7420 m. Um wieviel m ist eine geographische Meile kürzer als eine deutsche? 4. Ein Soldat erhält täglich 750 g Brot geliefert. Wieviel macht dies für 2 (6, 10, 4, 9, 8, 5, 3, 7) Tage aus? 5. Ein Gardist erhält in Berlin für 10 Tage 4 M. Löhnung. Wieviel macht dies für 1 (5, 7, 20, 30) Tage aus? —

Der Zusatz: „Nach den Bestimmungen vom 31. Mai 1894" bezieht sich auf das für die preußischen höheren Mädchenschulen seitdem geltende Lehrziel und die Lehraufgaben des Rechnens. Wir können aber nicht finden, daß diese Bestimmungen großen Einfluß auf Stoffauswahl und Stoffanordnung des Rechenbuches ausgeübt hätten. Diese halten sich viel-

Digitized by Google

mehr an den „Normallehrplan für die höheren Mädchenschulen zu Berlin“ vom Jahre 1886. Aufgaben für das 2. Schuljahr (Mädchen von 7 bis 8 Jahren), welche über die Zahl 100 hinausgreifen, sind nach den Forschungsergebnissen der physiologischen Psychologie gesundheitsschädlich. Seele mutet zarten Mädchen dieses Alters aber bereits Aufgaben zu, welche über 100000 hinausgreifen! — Die Ausstattung der Hefte ist, abgesehen von der leichten Heftung der ersten drei, eine gute, der Preis derselben ein verhältnismäßig hoher. —

## II. Für Lehrerbildungsanstalten.

15. **R. Baltin**, Seminarlehrer u. **F. Segger**, Präparandenlehrer, Rechenbuch für Präparandenanstalten. Vorstufe zu der Müller und Baltin-Maiwaldschen Aufgabensammlung. Unter Mitwirkung von Prof. H. Müller herausg. 316 S. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Geb. 3,20 M.

Das Buch bringt einen Teil des Rechenstoffes, welchen die „Lehrpläne für die preußischen Präparandenschulen u. s. w.“ vom 1. Juli 1901 vorschreiben. Es soll teils Lehr-, teils Übungsbuch für junge Leute sein, welche „ihre Vorbildung in verschiedenartigen Schulen erhalten haben“, so daß „es zunächst Aufgabe der untersten Klasse der Präparandenanstalt ist, die Schüler zu gleicher Bildungs- und Leistungsfähigkeit zu fördern und eine sichere Grundlage für den weiteren Unterricht zu schaffen“. Die Durcharbeitung und entsprechende Erweiterung des Lehrstoffes der Oberstufe der Volksschule in seinen hauptsächlichsten Teilen bildet daher den wesentlichen Inhalt des Buches, welches ja überhaupt nur eine „Vorstufe zu der Müller und Baltin-Maiwaldschen Aufgabensammlung“ sein will. (Vergl. Jahresbericht für 1902, S. 512.)

Die Gliederung des Stoffes zeichnet sich im ganzen wie im einzelnen durch mathematisch richtige Stufenfolge aus. Nur in einem Punkte stimmen wir den Verfassern nicht zu: Sie verweisen die Schlußrechnung in den Abschnitt für die „Bruchrechnung“, während sie zu den „bürgerlichen Rechnungsarten nur Prozent-, Gesellschafts- und Mischungsrechnung zählen.

Bemerkenswert (weil in Rechenbüchern so selten) ist die mathematische Richtigkeit der Rechenformen des Buches. Da steht z. B. bei der Multiplikation (S. 22):

„Es ist also $5 . 3 = 5 + 5 + 5 = 15$“

d. h. der Multiplikator wird, wie sich's gehört, nach dem Multiplikanden gesetzt. Oder bei der Division (S. 23): „Die Aufgabe 42 M. : 6 M. verlangt, daß die Summe 42 M. in untereinander gleiche Summanden (das Buch enthält hier den Druckfehler: Summen!) von der Größe 6 M. eingeteilt werde, und der Quotient 7 gibt die Anzahl der Teile an. Hier ist der Divisor ein Teil (Maß) des Dividenden.“

Daß bei der schriftlichen Multiplikation der Multiplikator noch unter den Multiplikanden gesetzt und zuerst mit den Einern desselben multipliziert wird, ist freilich ein veraltetes Verfahren. Ebenso muß es auffallen, daß in der Schlußrechnung nur der Bruchsatz und nicht auch das Zerfällungsverfahren gelehrt wird. Und noch mehr, daß in der Zinsrechnung der Schluß über 1% gar keine Erwähnung findet.

Unter den zahlreichen „angewandten“ Aufgaben befinden sich viele recht gute. Nur schade, daß dieselben in dem alten leidigen Sachallerlei nicht zur vollen Wirkung kommen.

Digitized by Google

Der besonderen Beachtung aller Rechenbuchverfasser empfehlen wir die Abschnitte II und III des Buches.

Abschnitt II behandelt: „Das Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen." Zu Anfang desselben heißt es kurz und bündig: „Die Summe 1 M. 25 Pf. kann in der Form 1,25 M. geschrieben werden" (S. 47). Die Länge 2 m 15 cm kann in der Form 2,15 m geschrieben werden" (S. 48) u. s. w. Und mit diesen Formen wird dann auch gerechnet. Abschnitt III aber bringt „Das Rechnen mit Dezimalzahlen" völlig unabhängig von den Bruchzahlen (sogenannten „gemeinen" Brüchen). Da steht klipp und klar: „Die Einheiten höherer Ordnungen entstehen aus dem Einer durch fortgesetzte Multiplikation mit 10, während aus höheren Einheiten die niedrigeren durch Division durch 10 hervorgehen." Und weiter: „Aus dem Einer entstehen durch Fortsetzung der Teilung in 10 gleiche Teile neue Zahleinheiten. Man bezeichnet den 10. Teil eines Einers als Zehntel, den 10. Teil eines Zehntels als Hundertstel" u. s. w. Darauf gründet sich alles Übrige, und kein einziger Fall der Multiplikation und Division wird weggelassen!

Und das alles stimmt mit dem Lehrplan vom 1. Juli 1901, welcher für alle preußischen Präparandenanstalten und Lehrerseminare gilt, überein! Sollen da die aus diesen Anstalten hervorgehenden Lehrer draußen wieder anders verfahren, wenn sie ein Volksschulrechenbuch vorfinden, das damit nicht übereinstimmt? Doch wohl nicht! Und so dürfte endlich die Zeit gekommen sein, die „Dezimalzahl" in alle Volksschulrechenbücher aufzunehmen. — Die Ausstattung des Buches ist die gute Teubnersche, der Preis desselben ein durchaus angemessener. —

16. **A. Elsner** u. **R. Sendler**, Seminarl., Rechenbuch für Lehrerbildungsanstalten. Nach dem Lehrplane vom 1. Juli 1901 bearbeitet. Breslau 1903, H. Handel.
    1. Teil. Für Präparandenanstalten. 1. u. 2. Schuljahr. 5. Aufl. IV u. 242 S. Geb. 2,60 M. 2. Teil. Für Präparandenanstalten. 3. Schuljahr. Buchstabenrechnung und Algebra. IV u. 88 S. Geb. 1,10 M. 3. Teil. Für Seminare. Unter Mitwirkung von R. Böttcher, Oberlehrer. VI u. 208 S. Geb. 2,50 M.
17. **A. Genau**, Seminaroberlehrer u. **P. A. Tüffers**, Seminarlehrer, Rechenbuch für Lehrerbildungsanstalten. Gotha 1903, E. F. Thienemann.
    I. Band: Das Rechnen mit bestimmten Zahlen. 8. Aufl., nach den Lehrplänen vom 1. Juli 1901 bearb. VI u. 216 S. Geb. 2,40 M. II. Band: Das Rechnen mit allgemeinen Zahlen. (Algebraisches Rechnen.) 5. Aufl., nach den Lehrplänen vom 1. Juli 1901 bearbeitet. VI u. 211 S. Geb. 2,40 M.
18. **C. H. Harder**, Seminarl., Rechenbuch für Lehrerseminare. VIII u. 200 S. Schleswig 1903, J. Bergas. Geb. 2,80 M.
19. **L. Heinze**, Seminaroberl., u. **F. Hochheiser**, Seminarl., Lehr- und Übungsbuch für den Rechenunterricht an Lehrerbildungsanstalten. Nach den Lehrplänen vom 1. Juli 1901. Breslau 1903, F. Goerlich.
    1. Teil: Für die Unterstufe der Präparandenanstalten. (Mit einem Stoffverteilungsplane.) IV u. 209 S. 2 M. 2. Teil: Für die Mittelstufe der Präparandenanstalten. (Mit einem Stoffverteilungsplane.) IV u. 152 S. 1,50 M. 3. Teil: Für die Oberstufe der Präparandenanstalten. (Mit einem Stoffverteilungsplane.) IV u. 118 S. 1,50 S.
20. **O. Klingemann**, Seminarl., Hilfsbuch für den Rechenunterricht an Präparandenanstalten in 3 Teilen. Hannover 1903, C. Meyer.
    I. Teil. 152 S. 1,20 M.

Die Schriften unter Nr. 16 bis 20 wollen alle demselben Zwecke dienen, Lehr- und Übungsbücher für die preußischen Lehrerbildungsanstalten nach den Lehrplänen vom 1. Juli 1901 sein. Nr. 16 und 17

Digitized by Google

sind für Präparanden und Seminaristen, Nr. 18 ist nur für Seminaristen, Nr. 19 und 20 sind nur für Präparanden bestimmt.

Durch die Lehrpläne vom 1. Juli 1901 ist der Rechenstoff für die preußischen Lehrerbildungsanstalten nicht nur fester umgrenzt, sondern auch erweitert worden. Rein stofflich genommen, decken sich die Forderungen mit denen für die neunstufigen höheren Schulen bis mit Untersekunda und die sechsstufigen Realschulen. Doch kann es nicht anders sein: Der abweichende Zweck bedingt im einzelnen auch eine abweichende Auswahl, Anordnung und Behandlung des Stoffes. Besonders die letztere fällt hier ins Gewicht. Denn wenn der Stoff zunächst auch hier dazu da ist, durchgearbeitet und angeeignet zu werden, dem künftigen Lehrer soll darüber hinaus auch die Art der Darbietung und Aneignung des Stoffes Gewinn bringen, sie soll ihn methodisch schulen. Das aber setzt eine mustergültige, die Gesetze des Lernprozesses streng wahrnehmende Bearbeitung des Stoffes voraus. Und so sind an die Lehr- und Übungsbücher der Lehrerbildungsanstalten tatsächlich weitergehende Anforderungen als an diejenigen der übrigen höheren Schulen zu stellen. Diese Bücher müssen im vollen Sinne des Wortes *methodische* sein, d h. die für dieselben maßgebenden wissenschaftlich-systematischen Forderungen müssen sich bewährten *pädagogischen* (insbesondere psychologischen) Gesichtspunkten unterordnen.

Wir haben die vorliegenden Schriften daraufhin genau durchgesehen und untereinander verglichen und dürfen wohl sagen, das Streben, diesen Gesichtspunkten gerecht zu werden, tritt in allen zutage. Daß durch sie aber die schwierige Aufgabe, um welche es sich hier handelt, vollständig gelöst sei, können wir doch nicht finden.

Das nehmen die Verfasser — nach ihren Vorworten zu schließen — glücklicherweise auch selbst nicht an. Und so steht zu hoffen, daß jede neue Auflage, welche ihre Bücher erleben, dem Ziele um einen Schritt näher führt.

Auf Einzelheiten einzugehen, glauben wir nach diesem unterlassen zu sollen. Empfehlen aber möchten wir allen Verfassern folgende drei Erwägungen: Sind alle Darstellungsformen mathematisch richtige, oder stützen sich manche derselben nur auf alte, überholte Gewohnheiten bez. subjektive Auffassungen? Wird Wesentliches und Unwesentliches überall scharf auseinandergehalten? Läßt sich das Sachallerlei der „angewandten" Aufgaben nicht durch Heranziehung geschlossener Sachgebiete ersetzen?

Dazu noch folgendes: Die „Lehrpläne vom 1. Juli 1901" fordern für Klasse 3 der Präparandenanstalten: „Grundrechnungsarten mit ganzen Zahlen, Dezimal- und gemeinen Brüchen." Sie stellen also die „Dezimalbrüche" *vor* die „gemeinen Brüche", oder sie setzen „Dezimalzahlen" an Stelle der „Dezimalbrüche". Was folgt daraus? Jedenfalls dieses: Die Dezimalzahlen (wir setzen, damit sich Sache und Name decken, gleich diese Bezeichnung) sind unabhängig von den „gemeinen Brüchen", im unmittelbaren Anschlusse an die ganzen Zahlen zu behandeln. Das geschieht nun wohl auch in den vorliegenden Schriften. Aber doch noch nicht so, daß die Abhängigkeit von den Bruchzahlen völlig überwunden wäre. Besonders bei *Elsner-Sendler* finden sich noch starke dahingehende Anklänge. Weniger bei *Heinze* und *Hochheiser*. Bei *Klingemann* wieder trifft man auf ein stetiges Neben- und Durcheinander von Dezimal- und Bruchzahlen. Kurz: die ihrer Auffassung und Stellung angemessene Einführung und Behandlung der Dezimal-

Digitized by Google

zahlen harrt überall noch der Lösung. Der Weg, auf dem sie zu finden ist, kann nur dieser sein: Ganze Zahlen, dezimale Währungen, Dezimalzahlen. Und dabei: Ausgang von konkreten Einzelfällen, nicht von allgemeinen Zahlbetrachtungen! Baltin und Segger haben sich dieser Lösung am meisten genähert.

Ungleich besser als die Bearbeitung der für das 1. und 2. Schuljahr der Präparandenanstalten vorgeschriebenen Rechenstoffe ist allen Verfassern die Behandlung der Buchstabenrechnung und der Gleichungen 1. und 2. Grades für das 3. Schuljahr der Präparandenanstalten, sowie die nachfolgenden 3 Seminarschuljahre gelungen. Mögen dazu auch gute Vorbilder das ihre mit beigetragen haben, die pädagogischen (psychologischen) Gesichtspunkte, denen man bei Elsner-Sendler, bei Genau-Tüffers, Harder und Heinze-Hochheiser überall begegnet, sie geben den Arbeiten ein neues, eigenartiges Gepräge und lassen sie als eine Bereicherung der mathematischen Schulliteratur bezeichnen. Wir werden die Weiterentwicklung sämtlicher Schriften, deren große Bedeutung aus ihrer Bestimmung hervorgeht, mit besonderer Aufmerksamkeit zu verfolgen haben. —

### III. Für Realschulen und Gymnasien.

21. **F. Dicknether**, Gymnasialprof., Lehrbuch der Arithmetik, nebst Übungsaufgaben für Mittelschulen. 2. Teil. IV u. 111 S. München 1903, J. Lindauer. 1,40 M.

Der 1. Teil ist im vorigen Jahresberichte eingehender besprochen worden. Er ist für das 1. und 2. Gymnasialschuljahr, die Klassen Sexta und Quinta, bestimmt. Der hier vorliegende 2. Teil soll den beiden folgenden Schuljahren, Quarta und Untertertia, dienen. Er schließt sich stofflich dem „neuen Lehrprogramm" für die bayrischen humanistischen Gymnasien u. s. w. genau an und bringt in jedem Paragraphen nacheinander eine kurze lehrhafte Einleitung, Regeln und Aufgaben für mündliches und schriftliches Rechnen. Den Anfang machen Multiplikation und Division von „Dezimalbrüchen", dann folgen die Beziehungen zwischen „Dezimalbrüchen" und „gemeinen Brüchen". Weiter: Schlußrechnungen, Prozentrechnungen, Flächen- und Körperberechnungen, Teilungs- und Mischungsrechnungen.

In den Multiplikationsaufgaben werden ohne ersichtlichen Grund Punkt (.) und liegendes Kreuz (×) als Operationszeichen nebeneinander gebraucht. In den Schlußrechnungen tritt nun der Bruchsatz auf, in den Prozentrechnungen neben dem Bruchsatze auch der Schluß über 1%. Die veralteten „zusammengesetzten Schlußrechnungen" hätten ohne Schaden wegbleiben können. Die Lösung von Teilungsrechnungen (sonst auch Gesellschaftsrechnungen genannt) und Mischungsrechnungen in der althergebrachten umständlichen Weise zu fordern, ist für höhere Schulen, in denen ein Jahr später mit Gleichungen 1. Grades gerechnet wird, gewiß nicht richtig. Das stufenmäßige Fortschreiten der Aufgaben nach ihrer Rechenschwierigkeit innerhalb jedes Paragraphen ist nicht zu verkennen. Die bunte Folge der Sachen und Sachverhältnisse der angewandten Aufgaben aber ist nichts weniger als ein Vorzug des Buches. — Papier und Druck sind gut; der Preis ist ein angemessener.

22. Dr. **E. Gubler**, Aufgaben aus der Allgemeinen Arithmetik und Algebra für Mittelschulen. 1. Heft. 48 S. Zürich 1903, Art. Institut Orell Füßli. Kart. 80 Pf.

Die ganze Aufgabensammlung soll 3 Hefte umfassen. Das vorliegende 1. Heft bringt: Die vier Grundrechnungsarten mit absoluten

Digitized by Google

ganzen Zahlen. Die 4 Grundrechnungsarten mit positiven und negativen Zahlen. Zerlegung in Faktoren, größter gem. Teiler, kleinstes gem. Vielfaches. Die Brüche. Gleichungen 1. Grades mit einer Unbekannten. Anwendung der Gleichungen 1. Grades mit einer Unbekannten.

Die Stoffauswahl entspricht den für schweizerische Mittelschulen geltenden Lehrplänen. Da die Beurteilung des vorliegenden 1. Heftes von dem Inhalte der noch fehlenden beiden Hefte abhängig zu machen sein wird, haben wir das Erscheinen dieser vorerst noch abzuwarten.

23. **H. Müller**, Prof., u. **F. Pietzker**, Oberl., Rechenbuch für die unteren Klassen der höheren Lehranstalten. Vorstufe zu den Aufgabensammlungen von Bardey und Müller-Kutnewsky. Mit Doppeltafel: Reproduktion eines Staatspapiers. Leipzig 1903, B. G. Teubner.

Ausgabe A: Für Gymnasien. VIII u. 244 S. Geb. 2,40 M. — Ausgabe B: Für reale Anstalten und Reformschulen. VIII u. 274 S. Geb. 2,60 M.

Beide Bücher stimmen vollständig überein, nur daß Ausgabe B noch einen 6. Abschnitt enthält: Vorübungen für die Arithmetik. Die 5 Abschnitte, welche beiden Büchern gemeinsam sind, bringen: 1. Das Rechnen mit ganzen unbenannten und einfach benannten Zahlen. 2. Das Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen. 3. Bruchrechnung. 4. Dezimalzahlen und Dezimalbrüche. 5. Bürgerliche Rechnungsarten. In dem Vorworte heißt es: „Die Verfasser haben sich bemüht, die anerkannten Vorzüge der beiden Sammlungen (Bardey und Müller-Kutnewsky) in dem vorliegenden Rechenbuche zu vereinigen, indem sie einerseits den Aufbau des Lern- und Übungsstoffes den Bardeyschen Grundsätzen anzupassen und anderseits in der Gruppierung der Aufgaben und der Wahl der Anwendungen den in Müller-Kutnewsky so kräftig zum Ausdrucke gelangten Konzentrationsgedanken zur Geltung zu bringen bestrebt waren." Wir können hinzufügen, daß ihnen dieses im ganzen recht wohl gelungen ist. Vielfache Verwendung fand dabei das oben unter Nr. 15 besprochene Baltin-Seggersche Buch, welches in demselben Verlage, wie das vorliegende, erschienen ist. Freilich geraten die Verfasser dadurch auch in Widersprüche mit ihrer Stoffverteilung, welche entgegen Baltin-Segger die Bruchrechnung dem Rechnen mit Dezimalbrüchen voranstellt, das letztere aber trotzdem durch das „Rechnen mit Dezimalzahlen" einleitet. Da die Dezimalzahlen nicht von Bruchzahlen, sondern von ganzen Zahlen abgeleitet werden, hat das Rechnen mit denselben dem Rechnen mit ganzen Zahlen unmittelbar zu folgen. Die Stellung nach der Buchrechnung widerspricht der Natur der Dezimalzahlen.

Die Schlußrechnung tritt als „Anwendung der Bruchrechnung" auf, also in untergeordneter Stellung und einseitiger Auffassung. Wir halten dafür, daß sie der Prozentrechnung gleichwertig zu achten und deshalb den bürgerlichen Rechnungsarten zuzuweisen sei. Die Mischungsrechnung, diese alte Ausstattungsstück aus Adam Riesens Zeiten, sollte in einem Rechenbuche für höhere Schulen der Neuzeit als besondere Rechnungsart nicht mehr vorkommen. Die einfacheren Aufgaben derselben überweise man der Schlußrechnung, die übrigen betrachte man als Anwendungen der Gleichungen ersten Grades.

Die „Vorübungen für die Arithmetik" der Ausgabe B sind für Quarta der Oberrealschulen bestimmt. Der Lehrplan für diese fordert die Angliederung der „Anfangsgründe der Buchstabenrechnung". Mit Recht heben die Verfasser hervor, daß sich diese Forderung vielfach mit der dem Rechenunterrichte gestellten Aufgabe berühren müsse und daher leicht zu Wiederholungen führe. Sie haben, um dieses zu verhüten, in den

Digitized by Google

„Vorübungen" das Hauptgewicht auf die „Form der Lösungswege und damit zugleich namentlich auch auf die Form der zu behandelnden Ausdrücke" gelegt. Diese Auffassung verdient volle Beachtung. Ihre Durchführung freilich kann nur als Versuch bezeichnet werden.

Auf die schriftlichen Darstellungsformen des Rechnens haben die Verfasser, der Bestimmung ihres Buches gemäß, große Sorgfalt verwandt. Um so mehr fällt es auf, daß sie bei der Multiplikation noch die veraltete Form des Untersetzens des Multiplikators beibehalten haben und daß sie die Ausrechnung mit den Einern des Multiplikators beginnen. Schüler, welche später die abgekürzte Multiplikation kennen lernen sollen, läßt man besser von Anfang an die Multiplikation mit der höchsten Stelle des Multiplikators beginnen. Ist das doch auch die für das Kopfrechnen gültige, also die den Schülern bereits bekannte Form. Die Ausstattung der Bücher ist eine recht gute, ihr Preis ein angemessener.

24. Dr. **H. Lieber**, weil. Prof., u. **F. v. Lühmann**, weil. Prof., Leitfaden der Elementar-Mathematik. Nach den Bestimmungen der preußischen Lehrpläne vom Jahre 1901 neu bearbeitet von Karl Müsebeck, Oberl. 2. Teil: Arithmetik. Ausgabe B für Realschulen, Progymnasien u. Realprogymnasien. IV u. 92 S. Berlin 1902, L. Simion Nachf. Kart. 1 M.

Der Lieber-Lühmannsche Leitfaden umfaßt 3 Teile. Nach dem Vorworte „schien es wünschenswert, Teil II des Leitfadens . . . so umzugestalten, daß er Teil I und III möglichst entspricht."

Ob dieses der Fall ist, vermögen wir nicht anzugeben, da uns Teil I und III nicht mit vorgelegt worden sind.

25. **Adolf Sickenberger**, Leitfaden der Arithmetik nebst Übungsbeispielen. 9., verm. Aufl. bearb. von Alexander Schmid, Reallehrer. VI u. 196 S. München 1904, Th. Ackermann. 1,60 M.

Im Jahre 1885 schrieb Sickenberger: „Gestützt auf eine zehnjährige Lehrerfahrung an der größten Studienanstalt des Königreichs (Bayern) und unter freundschaftlichem Beirat mehrerer Herren Fachgenossen gebe ich hiermit meinen Leitfaden der Arithmetik in dritter, völlig umgearbeiteter Auflage heraus." Zur vorliegenden 9. Aufgabe bemerkt A. Schmid: „In der 9. Auflage ist die Einteilung, sowie die Behandlung des Stoffes mit geringen Änderungen beibehalten worden. Die Übungen sind durch neueingeschaltete Beispiele da und dort vermehrt."

Der Leitfaden verbreitet sich in 5 Kapiteln über: Unbenannte Zahlen. Benannte Zahlen. Brüche. Dezimalbrüche. Dreisatz und Proportion. — Die besondere Aufgabe des Rechenunterrichts der unteren Klassen der höheren Schulen, auf den weiterführenden arithmetischen Unterricht planmäßig vorzubereiten, hat sorgfältige Beachtung gefunden. Daraus erklärt sich wohl auch die günstige Aufnahme des Leitfadens innerhalb der blauweißen Grenzpfähle. Zu welchen Blüten die Scheu vor den „Dezimalzahlen" führen kann, zeigt der Leitfaden freilich auch. Im 2. Kapitel, welches von den benannten Zahlen handelt, findet man Aufgaben folgender Art: Addiere 23 ha 05 a 14 qm, 19 ha 98 a 57 qm u. s. w. Subtrahiere 2 kg 075 g 730 mg und 1 kg 089 g 730 mg. Multipliziere 815 ha 72 a 16 qm mit 342. Dividiere 3 t 817 kg 826 g 162 mg durch 953 g 627 mg . . .!

Auch den zusammenhängenden Sachgebieten verschließt der Leitfaden seine Pforten. Die Gedankenbewegung, welche er in den „angewandten" Aufgaben seinen Schülern zumutet, ist stellenweise eine fast unheimliche. So hat der Schüler auf S. 128 nacheinander folgende Gebiete zu durch-

Digitized by Google

laufen: Chininkauf, Wagenradumfang, Sturmgeschwindigkeit, Bauplatzkosten, Schnitterarbeit, Dampfkesselpumpzeug, Waldertrag, Getreidepreis, Telegraphenstangen, Schiffsgeschwindigkeit u. s. w. u. s. w. Wo bleibt da die Psychologie, die eine Grundwissenschaft der Pädagogik? — Der Druck des Buches ist gut; das Papier könnte kräftiger sein.

26. **Karl Schwering**, Gymnasialdir., Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik für höhere Lehranstalten. 2. Lehrgang. 2., verb. Aufl. VIII u. 88 S. Freiburg 1903, Herdersche Verlagsh. 1,20 M., geb. 1,50 M.

Der erste Lehrgang ist im vorigen Jahresberichte günstig beurteilt worden. Der hier vorliegende zweite Lehrgang, die Fortsetzung des ersten, steht mit ihm auf gleicher Höhe. In 8 Paragraphen werden behandelt: Negative Zahlen. Übungen. Gleichungen ersten Grades mit mehreren Unbekannten. Potenzen und Wurzeln (Quadratwurzeln). Gleichungen zweiten Grades. Eingekleidete Aufgaben, welche auf Gleichungen zweiten Grades führen. Logarithmen. Logarithmische Sätze. — Wie dieser Aufbau im ganzen logischen und psychologischen Forschungen entspricht, so zeigt auch der Inhalt jedes Paragraphen im einzelnen den geschulten Mathematiker und erfahrenen Methodiker.

Eigentümlich ist der Sammlung die Beifügung der Ergebnisse zu den Aufgaben. Leider liegen uns die „leitenden Grundsätze", auf welche das Vorwort verweist, nicht mit vor, um in eine nähere Würdigung des Schriftchens eintreten zu können. Druck und Papier sind gute; der Preis ist nicht zu hoch.

27. Dr. **Max Zwerger**, Gymnasialprof., Leitfaden zum Unterricht in der elementaren Mathematik mit einer Sammlung von Aufgaben. 12. Aufl. des Leitfadens der Mathematik von Hermann Müller. 1. Abteilung. Arithmetik. VIII u. 246 S. München 1903, J. Lindauer. 2,40 M.

Der Leitfaden behandelt die für bayrische Gymnasien und Realschulen vorgeschriebenen Lehrstoffe. Daß er bereits in 12. Auflage erscheint, spricht für seine Brauchbarkeit. Die Stoffanordnung ist klar und übersichtlich. Sie bringt in drei Abschnitten: Analytische Gleichungen. Algebraische Gleichungen. Anwendungen. — Dem ersten Abschnitte gehören die sieben Grundoperationen an, dem zweiten die Gleichungen ersten, zweiten und höheren Grades, sopie Exponential- und logarithmische Gleichungen, dem dritten arithmetische und geometrische Reihen, Zins- und Zinseszinsrechnung. Ein Anhang enthält noch 45 Aufgaben aus der Physik. Zu sämtlichen Aufgaben werden die Resultate mitgeteilt, eine Einrichtung, welche anderwärts bei Schulbüchern nicht gestattet ist. — Papier und Druck sind gut; der Preis ist ein angemessener.

28. **J. B. Duport**, Prof., Lehrbuch der Arithmetik für die II. u. III. Klasse der Mädchen-Lyzeen. IV u. 175 S. Wien 1903, Fr. Deuticke. Geb. 2,25 M. —— Lehrbuch der Arithmetik und Geometrie für die VI. Klasse der Mädchen-Lyzeen. IV u. 217 S. Ebenda. Geb. 3 M.

Um diese Bücher richtig beurteilen zu können, bedarf es vorerst noch der Vorlegung der für die Klassen I, IV und V bestimmten Bände.

### IV. Für gewerbliche und Fortbildungsschulen.

29. **Manfred Berliner**, Handelsschuldir., Rechenbuch für Handelsschulen und kaufmännische Fortbildungsschulen. Methodisch geordnete Aufgaben und Beispiele. VIII u. 151 S. Hannover 1903, Hahnsche Buchh. Geb. 2 M.

Ein frisch-fröhliches Vorwort eignet diesem Büchlein: „Das vorliegende Rechenbuch enthält auf dem sehr mäßigen Raume von $9^1/_2$ Druck-

Digitized by Google

bogen das gesamte Aufgabenmaterial nebst Beispielen, das für einen Handelsschüler ausreicht, um ihn zu einem tüchtigen praktischen Rechner zu machen . . . Daß nichts Notwendiges fehlt, glaube ich auf Grund meiner vieljährigen Erfahrung als praktischer Kaufmann und als Lehrer versichern zu dürfen."

Wir schlagen vor, dieser Versicherung zu trauen und einen Versuch mit diesem Büchlein zu wagen. Es wäre in der Tat eine wesentliche Entlastung eines Unterrichts, der doch nur den Zweck hat, einem engeren Berufskreise unmittelbar zu dienen. — Freilich, hinter die Bezeichnung „Methodisch geordnete Aufgaben und Beispiele" müssen wir vom pädagogischen Standpunkte aus ein großes Fragezeichen setzen und Herrn Berliner ersuchen, die Grundzüge „seiner Methodik" vorerst näher darzulegen. Es sieht so aus, als ob „methodisch" und „praktisch" (im rein kaufmännischen Sinne) vertauscht wurden. Ist dem so, dann mag auch der Titel so lauten.

Das zugehörige „Antwortenheft" — 36 S. zu 1 M. — bringt die Ergebnisse sämtlicher Aufgaben ohne jeden Zusatz. —

30. **Emil Blumstock**, Gewerbe- u. Handelslehrer, Neuer Übungslehrgang zur Erlernung der einfachen und doppelten gewerblichen Buchhaltung, verb. mit Wechsellehre und Kalkulation. Zum Gebrauche an Fortbildungs-, Handwerker- und Gewerbeschulen. Dresden 1903, A. Huhle.
Nr. 1. Für Tischler. 16 S. 40 Pf. Nr. 2. Für Schlosser. 16 S. 40 Pf.

Es macht von vornherein einen guten Eindruck, wenn der Verfasser setzt: „mein Verfahren" und nicht: „meine Methode". Seine Absicht geht dahin, zu zeigen, „wie man dem Handwerker Kenntnisse in der Buchhaltung, Wechsellehre und Kalkulation, also in geschäftsmännischem Wissen unterrichtlich vermitteln möchte." Was er daraufhin bietet, ist beachtenswert. In übersichtlicher Form, kurz und bündig, verbreiten sich seine Lehrgänge nur über der Wirklichkeit angepaßte Möglichkeiten und kennzeichnen in der Reihenfolge der Aufgaben die Arbeiten des Buchhaltens. Alles Unwesentliche ist ausgeschlossen, das Wesentliche aber vollständig vorhanden. Wir können daher die Hefte empfehlen. Papier und Druck sind gut; der Preis (40 Pf. für 16 Seiten) ist zwar etwas hoch bemessen, erklärt sich indessen aus dem verhältnismäßig kleinen Absatzgebiet.

31. **J. Eckardt**, Lehrer, Gewerbliche Rechenaufgaben für Fortbildungs-, Fach- und Feiertagsschulen sowie zum Gebrauche für angehende Gewerbetreibende. Ausgabe C. Mit Berücksichtigung der verschiedensten Gewerbe. I. Teil. II u. 182 S. Nürnberg 1904, Fr. Korn. Kart. 1,50 M.

32. —— Aufgaben zur gewerblichen Buchführung für Fortbildungs- und Fachschulen, Meister- und Gesellenkurse. I. Heft. Buchbinderlehrgang. Mit ausgeführtem Musterbeispiel und vorangehender Belehrung über Buchführung. 38 S. Ebenda 1903. 25 Pf.

33. —— Die Invaliden-, Kranken- und Unfallversicherung nebst entsprechenden Rechenaufgaben. Unter Berücksichtigung der verschiedensten Verhältnisse und nach den neuesten gesetzlichen Bestimmungen bearb. 38 S. Ebenda 1903. 25 Pf.

Die Eckardtschen Schriften zeigen mehr den fleißigen Sammler als den Beherrscher des Gegenstandes. Die Ausgabe C, Teil 1 bringt von allem etwas. Daß das aber ein Vorzug des Buches sei, können wir nicht finden. Keine der auf dem Titel genannten Schulen wird in der Lage sein, das Buch vollständig durchzuarbeiten. Nicht nur aus Zeitmangel, sondern auch aus Bedürfnismangel. Dabei läßt, abgesehen von den

Digitized by Google

ersten drei Abschnitten (Schluß-, Prozent- und Zinsrechnung), die Stoffanordnung sehr viel zu wünschen übrig. Der Lehrer, welcher das Buch im Unterrichte verwenden will, wird sich das, was er braucht, immer erst zusammensuchen müssen. Er wird es schließlich ja auch finden; besser wäre es für ihn und seine Schüler aber doch, wenn es in schulgerechter Form bereits vorläge.

Die unter Nr. 32 und 33 angezeigten beiden kleineren Schriften sind Sonderdrucke, welche mit den letzten vier Abschnitten der Ausgabe C wörtlich übereinstimmen. Es sind zugleich die bestgelungenen aller Abschnitte dieser Ausgabe. Wer Belehrungen und Aufgaben über die betr. Gegenstände sucht, dürfte sie in den Sonderdrucken, deren Preis überdies auch ein sehr niedriger ist, finden.

34. **Jakob Ils**, Oberl., Rechenbuch für ländliche Fortbildungsschulen und landwirtschaftliche Lehranstalten. 88 S. Stuttgart 1903, Muthsche Verlagsh. 45 Pf.

—— Rechenbuch für ländliche Fortbildungsschulen (Lehrer-Ausgabe). 120 S. Ebenda 1903. 1,50 M.

Das Buch bringt in drei Teilen: 1. Das elementare Rechnen in seiner Anwendung auf die bürgerlichen Rechnungsarten. 2. Landwirtschaftliche Aufgaben. 3. Geometrische Berechnungen aus der Raumlehre. Da die Aufgabenstoffe durchweg ländlichen Verhältnissen entlehnt sind, die Aufgaben selbst meist in guter Form und durchweg in guter Sachfolge auftreten, darf das Buch als ein seinem Titel gerecht werdendes bezeichnet werden. — Die Lehrerausgabe enthält sämtliche Aufgaben der Schülerausgabe, die Ergebnisse derselben, zahlreiche Merksätze und viele in Briefform gekleidete Lösungen. — Papier und Druck beider Bücher sind gute, der Preis der Schülerausgabe ist ein sehr niedriger. —

35. **A. Lieb**, Oberl., Rechenaufgaben für Knaben-, Sonntags- und Wochenschulen. Im Anschluß an die „Rechenschule" von Lieb-Tillmann-Töpfner. IV u. 51 S. Nürnberg 1904, Fr. Korn. 20 Pf.

Die Aufgaben sind nicht nach Rechenoperationen, sondern nach Sachgruppen, die das Erwerbsleben des Mannes (Lohnarbeit, Landwirtschafts- und Gewerbebetrieb, Handel und Verkehr u. s. w.) berücksichtigen, geordnet. Das kann man in diesem Falle nur billigen. Da die Aufgaben überdies meist einfache Zahlverhältnisse und entsprechende Einkleidungen aufweisen, darf das Büchlein für die im Titel genannten Schulen als ein recht geeignetes bezeichnet werden. Die Ausstattung ist gut, der Preis mäßig.

36. **K. H. L. Magnus**, Seminarl., u. **K. Wenzel**, Handelsl., Rechenbuch für Handwerker- und gewerbliche Fortbildungsschulen. Ausgabe A. Nach den ministeriellen Vorschriften vom 5. Juli 1897 bearbeitet. Hannover 1902, C. Meyer.

Vierte Stufe. Die Grundrechnungsarten mit unbenannten und benannten ganzen Zahlen. 14. u. 15. Stereotyp-Aufl. 50 S. 35 Pf.

Dritte Stufe. Die Bruchrechnung und die Schlußrechnung. 16. u. 17. Stereotyp-Aufl. 52 S. 35 Pf.

Die Verfasser zählen ihre Stufen in umgekehrter Folge, so daß die 4. Stufe die unterste, die 3. Stufe die nächsthöhere ist. — Was sie bringen, ist eine Aufgabensammlung, kein Rechenbuch. — Entgegen Lieb ordnen sie ihre Aufgaben nach Rechenoperationen und halten nur daran fest, daß die wirtschaftlichen Verhältnisse im allgemeinen den sachlichen Hintergrund abgeben. Sie bringen im Grunde dasselbe, was die Volks-

Digitized by Google

schulrechenbücher auch bringen. Und so fehlt den Heften schließlich der rechte Lokalton, die Heimatkunst gewissermaßen, welche man da, wo es sich um Fachbildung handelt, doch wohl erwarten darf. Möglich, daß die beiden noch ausstehenden Stufen das Versäumte nachholen.

37. **Wilhelm Ortlieb**, Handwerkerschull., Praktische Buchführung. a) Für Tapezierer und Dekorateure. 48 S. — b) Für Schuhmacher. 48 S. Breslau 1903, F. Hirt. Je 80 Pf.

38. —— Geschäftsvorfälle zur gewerblichen Buchführung für die Hand der Schüler. a) Heft 3. Lehrgang für Tapezierer und Dekorateure. 16 S. b) Heft 4. Lehrgang für Schuhmacher. 16 S. Ebenda 1903. Je 10 Pf.

Einer Bemerkung auf dem Titelblatte zufolge sind sämtliche Hefte „Nach ministerieller Vorschrift zum Gebrauche für Einzel- und Klassenunterricht in gewerblichen Fortbildungs- und Fachschulen, in Meister- und Gesellenkursen, sowie für den Selbstunterricht" bearbeitet worden. Gemeint sind damit preußische Einrichtungen nach dem Erlasse des Ministers für Handel und Gewerbe vom 5. Juli 1897. Dieser Erlaß fordert insbesondere auch, daß jeder Schüler Geschäftsvorfälle aus seinem Gewerbe buchen soll.

Die unter Nr. 37 aufgeführten Hefte sind nach gemeinsamem Schema durchgeführt: Die Geschäftsbücher der einfachen gewerblichen Buchführung. 1. Inventur- und Bilanzbuch. 2. Geschäftsnotizbuch. 3. Tagebuch oder Journal. 4. Kassabuch. 5. Hauptbuch. — Geschäftsvorfälle: a) zur Inventur; b) für den Monat April; c) für den Monat Mai. — Die Handwerkskammer zu Breslau erklärte im Dezember 1901, daß die „Lehrsätze und die Lehrmethode" der Ortliebschen Schriften in den Meisterkursen „Die Feuerprobe ihrer Brauchbarkeit glänzend bestanden". —

Auch die Hefte unter Nr. 38 befolgen einen gemeinsamen Lehrgang. — Wir empfehlen sämtliche Hefte, da sie sich der Wirklichkeit — soweit dieses überhaupt möglich ist — gut anpassen. —

39. **A. Treukner**, Direktor, Aufgaben zur Buchführung für Handwerker. Bearb. und mit Erläuterungen versehen für Lehrer und Schüler gewerbl. Fortbildungsschulen und Meisterkurse, sowie zum Selbstunterrichte von W. Bahr, Stadtrevisor. IV u. 67 S. Altona 1903, J. Harder. Kart. 1,20 M.

Das Buch soll hauptsächlich Lehrern gewerblicher Fortbildungsschulen u. s. w. dienen. Deshalb bringt es außer der Ausführung des Geschäftsganges noch eine Reihe allgemeiner Bemerkungen, insbesondere auch genaue Beschreibungen der Einrichtung, des Zweckes und der Führung der einzelnen Geschäftsbücher. Dabei zeigt sich überall der mit den einschlagenden Verhältnissen genau vertraute Fachmann, namentlich auch, wenn es sich um schriftliche Darstellungsformen handelt. Wir stehen daher nicht an, die vorliegende Schrift als zuverlässigen Führer auf ihrem Gebiete zu bezeichnen.

40. **Karl Wenzel**, Handelsschullehrer, Rechenbuch für kaufmännische Fortbildungsschulen. Hannover 1903, C. Meyer.
1. Teil. 2., verb. Aufl. 94 S. 60 Pf. 2. Teil. 2., verb. Aufl. 111 S. 80 Pf.

Es ist dem Verfasser durchaus beizupflichten, wenn er im Vorworte zur ersten Auflage schreibt: „Das kaufmännische Rechnen charakterisiert sich durch Stoff und Methode. Es muß alle Gebiete des Handels berücksichtigen, seine Aufgaben aus dem geschäftlichen Verkehre wählen und vor allem auf den Pulsschlag des kaufmännischen Lebens lauschen: kurz, bündig, praktisch sein, also die kaufmännischen Gebräuche beachten." Nur können wir nicht finden, daß die beiden vorliegenden Hefte von diesem



Digitized by Google

„Pulsschlage" in nennenswerter Weise beeinflußt worden seien. Viel eher möchte man danach annehmen, daß die Mehrzahl, wenn nicht alle Handelsschüler das Ziel der Volksschule im Rechnen nicht erreichten. Denn der Rechenstoff beider Hefte ist mit geringen Ausnahmen kein wesentlich anderer als der in Rechenheften für die Mittel- und Oberstufe der Volksschule. Der erste Teil bringt: Grundrechnungsarten mit unbenannten und einsortigen Zahlen. Grundrechnungsarten mit mehrsortigen Zahlen. Wiederholungsaufgaben. Dezimalbrüche (eigentlich sollten es an dieser Stelle Dezimalzahlen sein). Gemeine Brüche. Schlußrechnung. Flächenberechnungen. Wiederholungsaufgaben. Der zweite Teil enthält: Wiederholungsaufgaben. Kettensatz. Prozent-, Zins-, Diskont-, Termin-, Gesellschafts-, Durchschnitts- und Mischungsrechnung, Körperberechnungen, Kranken-, Unfall- und Invalidenversicherung. Es ist ja richtig, die methodische Behandlung der Rechenaufgaben kann von derjenigen in der Volksschule abweichen. Die Aufgaben an sich geben dazu aber zunächst keine Veranlassung, und die Lehrerhefte, welche darauf vielleicht hinweisen, sind uns nicht mit vorgelegt worden.

### V. Für höhere Studien.

41. Dr. **G. Frege**, Prof., Grundsätze der Arithmetik. Begriffsschriftlich abgeleitet. 2. Band. XVI u. 265 S. Jena 1903, H. Pohle. 12 M.

Da der 1. Band weder in einem der früheren Jahresberichte besprochen worden ist, noch jetzt mit vorgelegen hat, ist eine der Bedeutung des Werkes angemessene Besprechung und Würdigung nicht möglich. Wir verschieben dieselbe daher bis zum Eingange des 1. Bandes.

42. **J. Schlotke**, Gewerbeschuldir., Lehrbuch der Differential- und Integralrechnung. Mit 106 Figuren. VI u. 256 S. Dresden 1903, G. Kühtmann. 7,80 M., geb. 8,50 M.

Das vorliegende Lehrbuch soll angehende junge Techniker „auf möglichst anschauliche und leicht verständliche Weise" in die Differential- und Integralrechnung einführen. Es verfolgt also einen Sonderzweck und soll mehr dem Selbstunterricht dienen. Wir zweifeln nicht, daß ausreichend vorgebildete junge Leute, also solche, welche mit der niederen Mathematik (einschließlich niedere Analysis und analytische Geometrie) genügend vertraut sind, das Buch mit Erfolg durchzuarbeiten vermögen. Denn nicht nur, daß es das Wesentliche überall scharf hervorhebt und mit einfachen Mitteln darstellt, es enthält auch eine genügende Anzahl guter Aufgaben und fügt bei vielen derselben die Auflösung, bei allen die Ergebnisse hinzu. So dürfte das Buch auch denen, welche die Mathematik zum Hauptstudium erwählten, als Einführung in die höheren Teile ihrer Wissenschaft zu empfehlen sein. — Die Ausstattung des Buches ist eine gute, der Preis desselben ein angemessener.

43. —— Lehrbuch der graphischen Statik. Zum Gebrauche für mittlere technische Lehranstalten, Bau-, Maschinen- und Gewerbeschulen. 2., verb. u. verm. Aufl. IV u. 163 S. Ebenda 1902. 4,80 M., geb. 5 M.

Da Bücher, wie das vorliegende, keinem der Interessenkreise der Leser des Päd. Jahresberichts dienen, ist von ihrer Besprechung abzusehen und den betr. Verlagsbuchhandlungen zu empfehlen, die Einsendung im eignen Interesse künftighin zu unterlassen. Ausnahmsweise nur sei bemerkt, daß das vorliegende Buch mit dem vorigen die klare Hervorhebung des Wesentlichen, die Einfachheit der Darstellung und eine reiche Auswahl

Digitized by Google

guter Aufgaben gemein hat. Für Techniker, welche sich dem Baufache widmen wollen, dürfte es sich sehr brauchbar erweisen.

44. Dr. **Hermann Schubert**, Prof., Niedere Analysis. 2. Teil: Funktionen, Potenzreihen, Gleichungen. VI u. 215 S. Leipzig 1903, G. J. Göschen. Geb. 3,80 M.

Die vorliegende Schrift, welche der Schubertschen „Sammlung von Lehrbüchern für Studierende der Mathematik" angehört und in dieser den XLV. Band bildet, ist der Abschluß der im vorigen Jahresberichte besprochenen „Niederen Analysis" (1. Teil) desselben Verfassers. Während im ersten Teile das Verhältnis ganzer Zahlen, also die rationale Zahl, die Hauptrolle spielt, wird in dem vorliegenden zweiten Teile die Zahl auch als irrational und im Zusammenhange damit als veränderlich hingestellt. So zerfällt dieser Teil dementsprechend in drei Abschnitte: Funktionen, Potenzreihen und Gleichungen. Da es nicht wenige Studierende der Mathematik geben wird, welche auf der Schule keine Gelegenheit hatten, die betreffenden Gebiete kennen zu lernen, die meisten Universitätsprofessoren die Bekanntschaft mit denselben aber voraussetzen, kommt das vorliegende Buch jedenfalls einem vielfach vorhandenen Bedürfnisse entgegen. Wir finden, daß dieses in einer Weise geschieht, welche — den für jedes Studium nötigen Fleiß vorausgesetzt — die schnelle und sichere Einführung in die Sache verbürgt.

45. —— Elementare Berechnung der Logarithmen, eine Ergänzung der Arithmetik-Bücher. 87 S. Ebenda 1903. 1,60 M.

Der Verfasser meint, daß diejenigen, welche Logarithmentafeln gebrauchen, doch auch wissen sollten, wie Logarithmen berechnet werden. Da nun die Berechnung bislang nur durch logarithmische Potenzreihen erfolgte, letztere aber nicht an allen höheren Schulen behandelt werden, so zeigt das Büchlein ein neues Verfahren, für welches das mathematische Schulwissen ausreicht. Dieses Verfahren stützt sich im wesentlichen auf die Kenntnis des binomischen Lehrsatzes für positivganzzahlige Exponenten und besteht in der Berechnung zweier Dezimalzahlen, deren eine sicher kleiner und deren andere sicher größer als der gesuchte Logarithmus ist, so daß letzterer also zwischen beiden Dezimalzahlen liegen muß. Da nun die Unterschiede bis auf Millionstel genau bestimmt werden können, so reicht das Verfahren zur genauen Berechnung fünf- und mehrstelliger Logarithmen aus.

Wir empfehlen das interessante Büchlein nicht nur allen Lehrern der Mathematik, sondern auch allen gebildeten Praktikern, welche auf Benutzung der Logarithmentafeln angewiesen sind.

46. **Karl Snell**, Prof., Einführung in die Differential- und Integral-Rechnung. Sonderabdr. aus dem Osterprogramm 1842 der Kreuzschule zu Dresden, veranlaßt durch einen profanen Verehrer des Verf. Hans Freiherr von Koenneritz, K. S. Oberhofmarschall a. D. 32 S. Dresden 1903, A. Huhle. 80 Pf.

Hier haben wir es mit einem Denkmale zu tun, welches ein Dreiundachtzigjähriger einem bereits vor Jahren heimgegangenen Achtzigjährigen in rührender Verehrung errichtet hat. Er will damit zugleich erfreuen. Denn was er bietet, hat ihn selbst seit langem erfreut, und so ist er sicher, daß es auch andere erfreuen wird. In der Tat, wenn es in der mathematischen Literatur eine Schrift gibt, die auch von dem verstanden werden kann, der nicht über das schwere Rüstzeug dieser Wissenschaft, die Zeichen- und Formelsprache verfügt, etwas, das einen Einblick



Digitized by Google

in die höheren Teile einer „königlichen Wissenschaft" gewährt, ein Gebiet menschlicher Erkenntnis öffnet, in welchem heimisch zu sein, leider nur verhältnismäßig wenigen vergönnt ist, dann ist es Snells „Einleitung in die Differential- und Integralrechnung", deren 1. Teil 1846 und deren 2. Teil 1851 bei Brockhaus in Leipzig erschien. Was der vorliegende Sonderabdruck bietet, deckt sich im wesentlichen mit dem Inhalte der ersten drei Kapitel dieses Werkes: „Angabe des Begriffs und der Methode der Differential- und Integralrechnung im allgemeinen." Wer sich einen geistigen Genuß besonderer Art verschaffen will, Mathematiker oder Nichtmathematiker, dem raten wir, sich den Sonderabdruck kommen zu lassen. Dem wackeren alten Herrn aber, der denselben veranlaßte, dankt der Referent dieses, ein alter Schüler und Mitverehrer Snells, für die Freude, die er auch ihm durch seine Gabe bereitete, noch ganz besonders.

---

## B. Geometrie.

### I. Für Volks- und Bürgerschulen.

1. **A. Braune,** Kreisschulinsp., Raumlehre für Volks-, Bürger- und Fortbildungsschulen, sowie für Präparanden-Anstalten. Nach method. Grundsätzen bearb. von F. Skorczyk, Seminarl. 7. Aufl. VI. u. 84 S. Halle 1903, H. Schroedel. 75 Pf.

Um vorliegende Schrift entsprechend zu würdigen, hätten noch die zugehörigen Auflösungen und methodischen Erörterungen beigefügt sein sollen. Da letzteres bis jetzt unterblieben ist, müssen wir die Besprechung bis zum Eintreffen derselben aussetzen.

2. **P. Martin,** Mittelschull., u. **O. Schmidt,** Rektor, Raumlehre. Nach Formengemeinschaften bearbeitet. Vereinfachte Ausgabe (Ausgabe B). Berlin 1903, Gerdes & Hödel.

1. Heft. Der Wohnort. 45 S. mit 39 Figuren. 50 Pf. — 2. Heft. Die Feldmark. 63 S. mit 57 Figuren. 60 Pf. — 3. Heft. Kulturstätten. 54 S. mit 37 Figuren. 55 Pf.

Die Idee, die Raumlehre im Anschlusse an einheitliche Sachgebiete zu behandeln, ist nicht neu. Insbesondere sind es Schulmänner Herbart-Zillerscher Richtung gewesen, welche Sachen als Ausgang und Ziel zugleich für die Geometrie forderten. Den Begriff der „Formengemeinschaft" aber dürfen die Verfasser für sich in Anspruch nehmen. Dieser Begriff und seine Verwertung sind nicht unangefochten geblieben. Denn derselbe bedingt schließlich die Aufhebung der fachwissenschaftlichen Trennung der Geometrie in eine Lehre von den Linien, Winkeln, Flächen und Körpern. Ob das ein Fortschritt ist oder nicht, lassen wir vorläufig auf sich beruhen. Zugeben aber müssen wir, daß die Art und Weise, wie die Verfasser die einzelnen Raumgebilde an die Kinder herantreten lassen, etwas ungemein Anregendes und Lebensvolles in sich schließt. Und so stehen wir auch nicht an, die Hefte zum Gebrauche in Volksschulen zu empfehlen. Papier und Druck sind gut; der Preis ist ein mäßiger.

3. —— Der gegenwärtige Stand der Geometrie-Methodik ein Rückstand? Antikritik. 40 S. Berlin 1903, Gerdes & Hödel. 75 Pf.

Gegen die „Formengemeinschaften" von Martin und Schmidt ist besonders Dr. Wilk-Gotha zu Felde gezogen. In den „Pädagogischen Studien", Jahrg. XXII, Heft 1—3 erschien: „Der gegenwärtige Stand

Digitized by Google

der Geometrie-Methodik", worin Wilk unter anderem erklärt: „Die Formengemeinschaften sind überflüssig, widersinnig, schädlich, wertlos, von unheilvollem Einflusse auf die Ordnung des fachwissenschaftlichen Stoffes." Dagegen wendet sich nun Martin in seiner Antikritik, indem er sich beschäftigt: 1. mit der kulturhistorischen Begründung der Formengemeinschaften, 2. mit dem Verhältnisse der Formengemeinschaften zur Fachwissenschaft und 3. mit der Stellung der Formengemeinschaften zum Unterrichtsziel und zum Konzentrationsprinzip.

Wir finden, daß Wilks Kritik sowohl, wie Martins Antikritik lesenswert sind — und daß beide im Grunde ein und dasselbe Ziel anstreben. Wenn der Kampf vorbei, und ruhige Besinnung auf beiden Seiten wieder eingetreten sein wird, dürfte sich diese Einsicht auch bei den beiden Gegnern einstellen.

### II. Für Lehrerbildungsanstalten.

4. **R. Böttcher**, Oberl., u. **R. Sendler**, Seminarl., Raumlehre für Lehrerseminare. Nach dem Lehrplane vom 1. Juli 1901 bearbeitet. Mit 95 Abbild. 1. Teil. Planimetrie. IV u. 98 S. Breslau 1903, H. Handel. 1 M., geb. 1,20 M.

Das Büchlein bringt: Proportionalität gerader Linien und Ähnlichkeit der Figuren (3. Seminarklasse). Konstruktion algebraischer Ausdrücke (2. Seminarklasse). Da nach dem Lehrplane vom 1. Juli 1901 für die 3. Klasse auch noch Stereometrie, für die 2. Klasse Fortsetzung der Stereometrie und Trigonometrie vorgeschrieben sind, so handelt es sich hier nur um einen Teil der Raumlehre, die Planimetrie.

Die Verfasser haben sich sichtlich bemüht, überall von der Anschauung oder bekannten Tatsachen auszugehen. Auch suchen sie durch ein entwickelndes Verfahren den bildenden Einfluß der Mathematik möglichst zur Geltung zu bringen. Gegen ihre Stoffauswahl und Stoffanordnung freilich haben wir mancherlei einzuwenden. Wir geben ohne weiteres zu, daß die meisten anderen Lehrbücher der Geometrie hierin dem vorliegenden Buche im großen und ganzen gleichen. Aber wir meinen auch, daß ein für künftige Lehrer bestimmtes Lehrbuch mehr als jedes andere von seinem Gegenstande ausgehend, die Gesichtspunkte gewinnen müsse, nach denen der Gegenstand aufzufassen ist, um eine möglichst vollständige Erkenntnis von ihm zu erlangen. Wir erwarten, daß die Hauptprobleme gefunden (also nicht gegeben) und im Zusammenhange durchgeführt werden, daß die einzelnen Wahrheiten nach ihrer inneren Verwandtschaft und nicht bloß nach der Möglichkeit ihrer Ableitung voneinander aufgeführt werden. Ja, wir fordern, daß jede Untersuchung auf die folgende naturgemäß hinleite, daß an jeder Stelle des Lehrgangs ein deutliches Bewußtsein nicht bloß des bereits Entwickelten, sondern auch des nächst Folgenden erlangt werde. Das vorliegende Lehrbuch bietet dem Schüler wohl einzelne Wahrheiten, Sätze mit Beweisen und Aufgaben, aber es unterläßt, diese als notwendige Glieder eines Ganzen durch laufende Untersuchungen darzustellen. Weshalb gerade diese Sätze ausgewählt wurden und keine anderen, weshalb gerade dieser Satz jenem, diese Aufgabe jener folgt, darüber schweigt sich das Lehrbuch aus. Es tritt uns, kurz gesagt, in demselben eine Vielheit anstatt der Einheit, eine lockere Zusammenstellung, anstatt der organischen Gliederung entgegen. Und eben dadurch geht der Hauptbildungswert dieses Teiles der Mathematik verloren. Denn dieser Bildungswert liegt nicht in der Fertigkeit, Sätze mit Beweisen zu reproduzieren oder gewisse Aufgaben zu lösen, sondern in der ausgezeichneten Gelegenheit, den Schüler

Digitized by Google

in eine produktive Tätigkeit zu versetzen, ihn seine Schulwissenschaft selbst aufbauen und von jedem Punkte derselben aus den zurückgelegten Weg als eine festgeschlossene Entwickelungsreihe überschauen und beherrschen zu lehren. Gewiß, ein Lehrbuch für Seminare schaffen, das solches leistet, das wäre wohl des „Schweißes der Edlen" wert. Und, fügen wir hinzu, zu einem andern Lehrbuche liegt für Seminare überhaupt kein Bedürfnis vor! Wer anderer Ansicht ist, schätzt die Seminare zu niedrig ein. Oder nicht? Wir empfehlen allen Verfassern mathematischer Lehrbücher für Seminare, mögen sie unserer Ansicht sein oder nicht, dringend, Vorrede und Einleitung eines älteren Buches zu lesen: Karl Snell, weil. Professor in Jena, Lehrbuch der Gradlinigten Planimetrie. Leipzig, F. A. Brockhaus. Es ist dieses derselbe Autor, mit dem wir es oben unter Nr. 46 zu tun hatten.

5. **P. Gruhl**, Seminarl., Die trigonometrische Berechnung der ebenen Figuren. VI u. 62 S. Leipzig 1903, Dürrsche Buchh. 80 Pf.

Der Verfasser schreibt im Vorworte: „Im Privatunterrichte gesammelte Erfahrungen über Behandlung des Stoffes haben mich veranlaßt, ihn in dieser Form der Darstellung den Herren Fachkollegen am Seminar zur Prüfung anzubieten." Sein Schriftchen soll also dem Seminarunterrichte dienen. Wir halten dafür, daß es sich dazu nicht besonders eignet. Denn dem Verfasser kommt es überall mehr auf das Ziel als auf den Weg an, während der Seminarunterricht doch den letzteren aus naheliegenden Gründen zu betonen hat. Das Seminar hat Lehrer und keine Feldmesser zu bilden. Daher kann es sich für dasselbe nicht darum handeln, auf die schnellste Art zu den trigonometrischen Funktionen zu gelangen, sondern es hat das bildendste Verfahren einzuschlagen. Dieses aber ist das Verfahren des Verfassers entschieden nicht. Näher auf das Schriftchen einzugehen, liegt keine Veranlassung vor. Die Fachleute selbst mögen es sich ansehen.

6. **F. Skorczyk**, Seminarl., Leitfaden der Geometrie für Präparandenanstalten und Seminare. Halle 1903, H. Schroedel.
1. Teil. Planimetrie. Mit 215 Figuren. VIII u. 144 S. 1,50 M. —
2. Teil: Ebene Trigonometrie und Stereometrie. Mit 88 Figuren. VIII u. 150 S. 1,50 M.

Das Vorwort beginnt: „Vom Baume des Lebens habe ich diese Frucht gepflückt, aus Vorbereitungen für die Unterrichtsstunden ist dieser Leitfaden der Geometrie hervorgegangen." Hiernach betrachtet der Verfasser doch wohl seine „Vorbereitungen" als den „Baum des Lebens". Andere würden vielleicht gesetzt haben: „Aus der Praxis für die Praxis" u. dgl. m. Wir meinen: Der „Baum des Lebens" mag gestanden haben, wo er will, wenn nur die „Frucht", die er liefert, eine wohlschmeckende ist. Die Frucht, welche uns Herr Skorczyk hier anbietet, scheint aber durch überlangsames Reifen und langes Liegen gelitten zu haben. Wohlschmeckend ist sie nicht.

Eine fleißige Arbeit ist das vorliegende Buch jedenfalls. Ob auch eine gründliche? Wir möchten sie eher eine umständliche nennen. Dazu eine in zum guten Teile veralteten Gleisen sich bewegende. Besonders die Planimetrie in den ersten drei Abschnitten des ersten Teiles: Von den Linien. Von den Winkeln. Von den Figuren. — Warum hier nicht vom wirklichen „Baume des Lebens" Früchte pflücken? Warum nicht von wirk-

Digitized by Google

lichen Dingen (Körpern) ausgehen und wieder auf solche zukommen? — Das ist doch alles nur trockene Bücherweisheit, die da vor uns ausgekramt wird. Zu 100 Büchern noch eins! So sollen die künftigen Lehrer in der Volksschule nicht unterrichten. Weshalb sollen denn aber sie selbst so unterrichtet werden? Warum nicht so, wie der Verfasser selbst in seinem Vorworte schreibt: „Die neuen Lehraufgaben der Präparandenanstalten und Seminare dürfen in keinem Falle die Zöglinge ihrem Berufe, dem Berufe eines Volksbildners, entfremden." — Sonderbar mutet es uns an, wenn wir an einer andern Stelle des Vorwortes lesen: „Einen doppelten Zweck verfolgt der Unterricht in der Raumlehre: Die Schüler sollen sich sichere Kenntnisse erwerben und Gewandtheit im Lösen von Aufgaben erlangen, dann aber sollen sie sprachlich gebildet und dadurch formal geschult werden . . . Man kann sich also geistige und Sprachbildung nicht identisch genug denken!" — Sapienti sat! — Auch folgende Stelle des Vorworts ist bemerkenswert: „Um den Schülern einen kleinen Ausblick auf die Höhen (!) der Mathematik zu gewähren, habe ich an drei Stellen dieses Bändchens mit den Elementen der Trigonometrie den Anfang gemacht." — „Höhen der Mathematik" und „Elemente der Trigonometrie" — das Übrige wird der Kundige selbst hinzufügen.

Gewiß, was der Leitfaden enthält, ist nicht schlechter als das, was hundert andere Geometrieleitfäden enthalten. Wenn nur der Leitfaden nicht für Lehrerbildungsanstalten bestimmt wäre! Hierüber verweisen wir auf die Bemerkungen unter Nr. 4.

Die Bearbeitung der Trigonometrie, welche der 2. Teil des Leitfadens bringt, ist wesentlich besser als diejenige des Gruhlschen Schriftchens unter Nr. 5. Besonders wegen der zahlreichen ausgeführten Beispiele, für welche beim Anfänger ein Bedürfnis vorliegt. Auch entbehren die wichtigeren trigonometrischen Sätze der Anwendung nicht, so daß der Schüler immer erfährt, wozu diese Sätze eigentlich da sind. Indessen — den Hauptbildungswert der Trigonometrie läßt auch dieser Leitfaden dahinten. — Die Bearbeitung der Stereometrie zeigt eine einfache, klare und übersichtliche Auswahl und Anordnung des Stoffes, das Gebotene geht im ganzen aber nur wenig über den Volksschullehrstoff hinaus.

7. **B. Wiese**, Seminarl., **W. Lichtblau** u. **K. Backhaus**, Seminaroberl., Raumlehre für Lehrerbildungsanstalten. In 2 Teilen. 2. Teil: Stereometrie und Trigonometrie. Mit 46 Figuren. 4. Aufl., umgearb. und erweitert nach dem preußischen Lehrplan für die Lehrerseminare vom 1. Juli 1901 und in der neuen deutschen Rechtschreibung gedruckt. 207 S. Breslau 1903, F. Hirt. Geb. 2,25 M.

Da die „Raumlehre" der drei Verfasser aus 2 Teilen besteht, der 1. Teil aber nicht mit vorgelegt worden ist, müssen wir die Besprechung bis zum Eintreffen des letzteren vertagen.

---

8. **Konrad Kraus**, Prof., Grundriß der geometrischen Formenlehre für Lehrerinnen-Bildungsanstalten. Mit 234 Holzschn. 208 S. Wien 1903, A. Pichlers Wwe. & Sohn. Geb. 2,40 K.

Da sich das Buch weder in der Auswahl und Anordnung, noch in der Behandlung des Stoffes von den für Anstalten mit Schülern männlichen Geschlechts bestimmten Geometriebüchern unterscheidet, auch an sich keinen Fortschritt auf dem Gebiete der geometrischen Formenlehre aufweist, darf es bei seiner Anzeige bewenden. Die Ausstattung des Buches ist eine gute.

Digitized by Google

### III. Für Realschulen und Gymnasien.

9. **Iwan Alexandroff**, Prof., Aufgaben aus der niederen Geometrie. Nach Lösungsmethoden geordnet und zu einem Übungsbuche zusammengestellt. Mit einem Vorworte von Dr. M. Schuster, Prof., und 100 Figuren. VI u. 123 S. Leipzig 1903, B. G. Teubner. 3 M.

Das Buch bringt eine Übersetzung aus dem Russischen bez. Französischen ins Deutsche. Nicht zum eigentlichen Schulgebrauche bestimmt, dürfte es sich zum Handgebrauche für Lehrer beim Unterrichte in den oberen Klassen höherer Schulen und als Übungsbuch für Studierende der Mathematik geeignet erweisen. Es zerfällt in 4 Abschnitte: Grundlegende Aufgaben und Sätze. Konstruktionsaufgaben und Lösungsmethoden. Anwendung der Algebra auf Geometrie. Vermischte Aufgaben. Das Hauptinteresse beansprucht der 2. Abschnitt. Er bringt eine Fülle von Übungsstoff in vielfach neuer und eigenartiger Behandlung. Der Grundsatz methodischer Anordnung ist streng durchgeführt, vor allem inbezug auf die Art der Lösung und mit Rücksicht auf den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben. Er beginnt mit allgemeinen Regeln und Musterbeispielen. Dann folgen: Die Methode der geometrischen Örter, der Ähnlichkeit, der Umkehrung, der Symmetrie, der Verschiebung, der Drehung um eine Achse, der Drehung um einen Punkt und der Inversion. Der 3. Abschnitt unterscheidet: Aufgaben aus der ebenen Geometrie, der Stereometrie und der Trigonometrie. Die Ausstattung des Buches ist die gute Teubnersche.

10. **G. Coym**, Geometrie der Ebene. Teil I. Erster Jahreskursus. Anschauungskursus der Geometrie und Elementarkursus der Konstruktionslehre. 67 S. Leipzig 1903, Fr. Schneider. 80 Pf.

Der Verfasser gibt nicht an, für welche Schulen sein Buch bestimmt ist. Wir haben es an diese Stelle gesetzt, da es sich sehr wohl für einen „ersten Jahreskursus" höherer Schulen eignet. Als Ziel setzt es sich neben Vermittlung der Einsicht in die geometrischen Wahrheiten die Befähigung zur selbständigen und sicheren Anwendung derselben. Daher folgen jedem Satze Konstruktions- oder Rechenaufgaben. Die Auswahl beschränkt sich auf solche Sätze, welche „eine wesentliche Etappe auf dem Wege der Entwickelung des geometrischen Lehrstoffes bilden". Wir empfehlen das Buch, da es andern gegenüber methodische Vorzüge besitzt. Die Ausstattung desselben ist eine recht gute, der Preis ein mäßiger.

11. **G. Delabar**, Prof., Die Elemente der darstellenden Geometrie als Lehrmittel für Lehrer und Schüler an Real-, Höheren Bürger-, Industrie-, Gewerbe-, Bau-, Handwerker- und Fortbildungsschulen und andern gewerblichen und technischen Lehranstalten, sowie zum Selbststudium. Mit 100 Fig. auf 20 lith. Tafeln. 4., verb. Aufl. Zweites Heft der Anleitung zum Linearzeichnen mit besonderer Berücksichtigung des gewerblichen und technischen Zeichnens. VIII u. 80 S. Freiburg 1903, Herdersche Verlh. Geb. 2,40 M.

Was das Buch bietet, besagt sein ausführlicher Titel. Die Besprechung desselben ist bis zum Eintreffen des ersten Teiles, welcher bis jetzt nicht vorgelegen hat, zu beanstanden.

12. Dr. **O. Fenkner**, Prof., Lehrbuch der Geometrie für den mathematischen Unterricht an höheren Lehranstalten. Mit einem Vorwort von Dr. W. Krumme, weil. Ober-Realschuldir. In 2 Teilen. 1. Teil: Ebene Geometrie. 4., umgearb. u. verm. Aufl. VIII u. 224 S. Berlin 1903, O. Salle. 2,20 M.

Das Buch ist in Fachkreisen genügend bekannt. Überdies wird es durch das sehr lesenswerte Vorwort Krummes empfohlen. Wir können uns deshalb auf die Bemerkung beschränken, daß die 4. Auflage desselben

Digitized by Google

genau den „Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen vom Jahre 1901" entsprechend bearbeitet worden ist. Die Ausstattung ist eine recht gute, der Preis ein angemessener.

13. **Koppe-Diekmanns** Geometrie zum Gebrauche an höheren Unterrichtsanstalten. III. Teil. (2. Aufl.) Ausg. für Reallehranstalten. Grundlehren der darstell. Geometrie. Die wichtigsten Sätze über Kegelschnitte in elementar-synthet. Behandlung. Von Realgymnasial-Oberl. Dr. K. Knops. Analytische Geometrie der Ebene. Von Prof. Dr. Joh. Diekmann. Mit 187 Fig. VI u. 240 S. Essen 1903, G. D. Baedeker. Geb. 3,20 M.

Teil I und II des vorliegenden Lehrbuches sind im vorigen Jahresberichte eingehender besprochen worden. Die günstige Beurteilung, welche dieselben dort erfahren haben, darf nun auch auf Teil III ausgedehnt werden. In der neuen Bearbeitung ist, den neuen preußischen Lehrplänen entsprechend, die darstellende Geometrie hinzugekommen. Bekanntlich gehen die Vorschläge, betreffend Umfang, Methode und Ziel dieser neuen Disziplin, zurzeit oft noch ziemlich weit auseinander. Der Standpunkt, der hier eingenommen wird, ist kurz dieser: Anschluß an den stereometrischen Unterricht in O II. Integrierender Teil des mathematischen Pensums der U I, nicht des Linealzeichnens; daher vom Mathematiklehrer zu übernehmen. Das Hauptgewicht ist auf die „Grundlehren" zu legen. Durchdringung von Körpern und Schattenkonstruktionen gehören zu den Anwendungen der Grundlehren. Kurz: Die Bearbeitung schließt sich in der Hauptsache an die im E. Gerlandschen Gutachten (Unterrichtsblätter für Mathematik und Naturwissenschaften) aufgestellten Gesichtspunkte an.

Die Kegelschnitte knüpfen an den planimetrischen Unterricht O II an, indem aus der Berührungsaufgabe des Apollonius die Definition der Kegelschnitte als geometrischer Örter abgeleitet wird. Die analytische Geometrie der Ebene behandelt ganz in der bewährten Weise der ersten Ausgabe nacheinander: Das Koordinatensystem, Gleichung der geraden Linie, Kreis, Parabel, Ellipse, Hyperbel, Kegelschnitte als ebene Kurven am Kreiskegel, Allgemeine Kegelschnittgleichung. Überall folgen den Lehrsätzen Lösungen von Aufgaben und zahlreiche gute Übungen. Wir empfehlen das Buch.

14. **C. Musmacher**, Oberl., Leitfaden und Aufgabensammlung für den propädeutischen geometrischen Unterricht. 32 S. Leipzig 1903, Rengersche Buchh. 50 Pf.

Das Büchlein will dem durch die preußischen Lehrpläne von 1901 in der Quinta der Ober-Realschulen wiedereingeführten propädeutischen geometrischen Unterrichte dienen. Es gestaltet letzteren zu einem mathematischen Zeichenunterrichte, indem es sich vorwiegend auf dem Gebiete der Konstruktion und der Anschauung bewegt. In der Einleitung heißt es an einer Stelle: „Bei den Übungen ist von den Körpern auszugehen. Die Übungen an den Modellen sind aber nur in den ersten Stunden vorzunehmen; die Abstraktion von dem Körperlichen suche man dadurch zu erreichen, daß man nachher Drahtmodelle vorzeigt, und daß man später einfache Körper nur durch die Ecken bestimmen läßt, wie z. B. ein Prisma durch die Ecken des Schulzimmers. Sobald die Fundamentalbegriffe der Fläche, der Linie, des Punktes, des Winkels, der gradlinigen Figur von dem Körper abstrahiert sind, wird man sich auf ebene Zeichnungen beschränken, die der besonderen Vorbereitung zur Beschäftigung mit der Planimetrie dienen." Das liest sich so, als ob die Hauptaufgabe darin bestände, möglichst bald von den Körpern loszukommen. Wir meinen,

Digitized by Google

das Gegenteil sollte man anstreben, während des ganzen propädeutischen Unterrichts immer wieder zu den Körpern zurückkehren, damit den abgeleiteten Grundbegriffen der sichere Hintergrund nicht verloren gehe und die Raumphantasie planmäßig entwickelt werde. Man denke nur daran, wie schwer es vielen Schülern fällt, von der Ebene loszukommen, wenn die Stereometrie beginnt.

15. **Franz Schiffner**, Professor, Leitfaden für den Unterricht in der darstellenden Geometrie an österreichischen Oberrealschulen und verwandten Lehranstalten. Mit 153 Fig. und zahlreichen Übungsaufgaben. VI u. 183 S. Wien 1903, Fr. Deuticke. Geb. 3 M. (3,50 K).

In der Einleitung heißt es: „Die darstellende Geometrie lehrt, wie Raumgebilde richtig dargestellt (abgebildet) werden, wie aus solchen Darstellungen die Raumgebilde ihrer Lage, Gestalt und Größe nach sich bestimmen lassen und wie mit Hilfe der Abbildungen Aufgaben über die Raumgebilde durch Konstruktionen in der Ebene gelöst werden können." Demgemäß behandelt der Leitfaden: Orthogonale Projektion auf eine Ebene (Darstellung des Punktes, der Strecke, der geraden Linie, der Ebene und ebener Figuren). Das Projizieren auf zwei und mehr Ebenen (Elementaraufgaben über Punkte, Gerade, Ebenen und ebene Figuren; Darstellung der Körper, Konstruktion ihrer Schatten, Schnitte mit Ebenen und Geraden; Schnitte von zwei Strahlenflächen; Kugel). Ergänzungen. Wiederholungen in Form von kombinierten Aufgaben. — Man sieht, es ist ein reiches Arbeitsfeld, das sich hier öffnet, viel ausgedehnter als im 3. Teile von Koppe-Diekmann. Da der Leitfaden nicht nur Lehr-, sondern auch Übungsbuch ist, seinen Gegenstand mit voller Sachkenntnis und beachtenswertem methodischen Geschick behandelt, so empfehlen wir ihn der Beachtung. Insbesondere auch reichsdeutschen Fachleuten. Die Ausstattung des Buches ist eine vorzügliche, der Preis desselben ein mäßiger.

16. **Rudolf Schill**, Maturitätsaufgaben aus der darstellenden Geometrie nebst vollständigen Lösungen. Für die oberen Klassen der Realschulen und verwandter Anstalten, sowie für das Selbststudium zusammengestellt und gelöst. 1. Teil. 140 Aufgaben mit 137 Fig. auf 31 autograph. Tafeln. V u. 72 S. Wien 1903, Fr. Deuticke. 2 M.

Daß ein Buch, wie das vorliegende, vielen willkommen sein wird, unterliegt keinem Zweifel. Die Aufgaben, welche es behandelt, wurden den in den letzten 15 Jahren an den österreichischen Realschulen gestellten Maturitätsaufgaben entnommen. So bietet es zugleich Gelegenheit, sich ein Urteil über das Erreichbare in diesem Unterrichtszweige zu bilden. Die Aufgaben sind nach sachlichen Gesichtspunkten übersichtlich geordnet. Die Lösungen zerfallen in theoretische und graphische. Wir empfehlen das sehr gut ausgestattete Buch.

17. Dr. **Karl Schwering**, Gymn.-Dir., u. Dr. **W. Krimphoff**, Oberl., Ebene Geometrie. Nach den neuen Lehrplänen bearb. 4. Aufl. Mit 154 Fig. VIII u. 136 S. Freiberg 1902, Herdersche Verlh. 1,60 M., geb. 1,95 M.

Die Verfasser beabsichtigen, „die Raumlehre so vorzutragen, wie sie von dem jugendlichen Geiste am leichtesten erfaßt und verarbeitet werden kann, nicht aber allen wissenschaftlichen Anforderungen zugleich zu genügen." Das läßt sich hören, denn es ist gut pädagogisch. Auch folgenden Satz unterschreiben wir: „Die Aufgabe soll Zweck und Ziel des mathematischen Unterrichts sein und darum nicht nur als Anwendung bereits erledigter Sätze, sondern auch als Vorbereitung für künftig zu behandelnde geometrische Wahrheiten ihre Stelle finden."

Digitized by Google

Da die Ausführung dem entspricht, so verdient das Buch zu den bessern Schulbüchern der Gegenwart gezählt zu werden. Auch Papier und Druck sind recht gut.

18. **Ernst Wienecke**, Lehrer, Der geometrische Vorkursus in schulgemäßer Darstellung. Mit reichem Aufgabenmaterial nebst Resultaten zum Gebrauch an allen Lehranstalten. Mit 59 Fig. IV u. 97 S. Leipzig 1904, B. G. Teubner. Geb. 2,20 M.

Als Aufgabe des geometrischen Vorkursus bezeichnet der Verfasser: „Der geometrische Vorkursus erstrebt also im eigentlichen Sinne eine anschauliche Begriffsentwicklung und dadurch eine selbsttätige Begriffsverwertung." Das Buch ist für die Hand des Lehrers bestimmt. Ein allgemeiner Teil verbreitet sich deshalb über die Aufgabe, die Mittel und den unterrichtlichen Gang des Vorkursus, den propädeutischen Beweis, die Verwendung von Modellen und die Aufgabe im Vorkursus. Drei weitere Abschnitte behandeln: Grundbegriffe, Erweiterung der Grundbegriffe und Ausmessung der Körper. Den ersten Abschnitt lassen wir gelten. Was aber der zweite und dritte Abschnitt bringen, das geht vielfach über die Aufgabe des Vorkursus hinaus, ist ein Vorwegnehmen späterer Stoffe und daher aus logischen und psychologischen Gründen abzulehnen.

19. Dr. **Max Zwerger**, Prof., Leitfaden zum Unterrichte in der elementaren Mathematik mit einer Sammlung von Aufgaben. 13. Aufl. des Leitfadens der Mathematik von Hermann Müller. München 1902/03, Liebauersche Buchh.

2. Abteilung. Ebene Geometrie. Mit 114 Figuren. VIII u. 160 S. 1,60 M.
3. Abteilung. Trigonometrie. Mit 19 Figuren. VII u. 55 S. 80 Pf.
4. Abteilung. Räumliche Geometrie. Mit 51 Figuren. VII. u. 85 S. 1 M.

Die 1. Abteilung dieses Leitfadens, die Arithmetik, ist oben unter Nr. 27 besprochen worden. Auch die 3 vorliegenden Abteilungen erbringen durch eine ansehnliche Auflagenreihe den Beweis für ihre Brauchbarkeit. Sie tragen durchweg den neuen bayrischen Lehrplanforderungen Rechnung. Was die „Ebene Geometrie" anlangt, so stellt sich diese durchaus in der althergebrachten Gliederung vor: Kongruenz, Gleichheit, Ähnlichkeit, Kreislehre. Auch die Behandlung dieser Stoffgebiete ist die übliche. Zahlreiche, gutgewählte Aufgaben begleiten die Lehrsätze.

In der Trigonometrie gliedert der Verfasser: Die goniometrischen Funktionen spitzer Winkel. Das rechtwinklige Dreieck. Goniometrie. Das schiefwinklige Dreieck. Goniometrische Gleichungen. Aufgaben zur Wiederholung. — Für methodisch richtiger erachten wir, das rechtwinklige Dreieck voran zu stellen, die goniometrischen Funktionen daran zu gewinnen, zur Berechnung desselben überzugehen, die Berechnung der übrigen Dreiecke anzuschließen und nun erst die Goniometrie fortzusetzen und abzuschließen. Der Wechsel der Goniometrie mit den Dreiecksberechnungen hätte nur dann seine Berechtigung, wenn letztere ohne erstere nicht ausführbar wären. Im übrigen bietet die Behandlung des Stoffes nichts Auffälliges. Unter den im Anhang zusammengestellten Aufgaben befinden sich viele recht gute.

Die räumliche Geometrie (Stereometrie) beschränkt sich auf das Wesentliche, behandelt in anschaulicher und einfacher Weise die Lage gerader Linien und Ebenen gegeneinander und die körperliche Ecke, verbreitet sich danach über Prisma, Zylinder, Pyramide, Kegel, Kugel und die fünf regelmäßigen Körper, zeigt, wie Oberfläche und Rauminhalt zu messen sind und endet mit zahlreichen Berechnungsaufgaben. Was Ein-

Digitized by Google

heitlichkeit und Einfachheit anlangt, so übertrifft die vierte Abteilung die beiden vorhergehenden Abteilungen. Übrigens bezweifeln wir nicht, daß alle Abteilungen im Schulunterrichte sich gut verwenden lassen.

20. **H. Bergmeister**, Prof., Geometrische Formenlehre für Mädchen-Lyzeen. II. Teil (für die III. u. IV. Klasse). Mit 107 Fig. V u. 74 S. Wien 1903, Franz Deuticke. Geb. 1,60 K.

Der 1. Teil ist im vorigen Jahresberichte besprochen worden. Dem 2. Teile fehlt jede einleitende Bemerkung, so daß man nicht erfährt, nach welchen Gesichtspunkten der Verfasser seinen Stoff ausgewählt und geordnet hat. Sichtlich aber war er bestrebt, die Anschaulichkeit mehr als sonst üblich zu betonen, die Beweise der strengmathematischen Formen zu entkleiden u. a. m. Das Zugeständnis, etwas anderes als in den Lehrbüchern für Zöglinge männlichen Geschlechts — gewissermaßen den „Mädchenweg" zur Mathematik — geboten zu haben, wollen wir dem Verfasser daher nicht vorenthalten. Die Ausstattung des Buches ist eine recht gute.

### IV. Für gewerbliche und Fortbildungsschulen.

21. **M. Girndt**, Prof., Raumlehre für Baugewerkschulen und verwandte Gewerbliche Lehranstalten. 1. Teil. Lehre von den ebenen Figuren. Mit 233 Fig. und 207 der Baupraxis entlehnten Aufgaben. 2. Aufl. X u. 86 S. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Geb. 2,40 M.

Der Verfasser leitet die „Existenzberechtigung" seiner Arbeit „aus der Überzeugung her, daß die bisher für Baugewerkschulen verfaßten Lehrbücher der Raumlehre weder in methodischer noch in materieller Beziehung eine tiefere Einsicht in das Wesen und die Eigenarten des fachlich-mathematischen Unterrichts erkennen lassen." Er richtet daher sein Augenmerk einerseits auf Entfernung der „fast erstickenden Fülle von theoretischem Ballaste", anderseits auf Vermehrung des „dem bautechnischen Unterrichte eigentümlichen Lehrstoffes". Diesem Vorhaben kann man beipflichten. Wenn die Baugewerkschulen keine anderen Bedürfnisse als die allgemeinen Bildungsanstalten hätten, bedürfte es überhaupt keines besonderen Leitfadens für dieselben. Die vorliegende 2. Auflage ist nach dem neuen Lehrplan für die preußischen Baugewerkschulen abgeändert worden. Gegenüber der 1. Auflage zeigt sie infolgedessen mancherlei Stoffkürzungen. Die Brauchbarkeit des Leitfadens unterliegt keinem Zweifel.

22. Dr. **Kreuschmer**, Prof., Der Universal-Winkelmeßapparat im Dienste der Schule und der Praxis. Mit 18 Fig. 24 S. Breslau 1903, F. Hirt. 40 Pf.

Eine Anleitung zum Gebrauche des vom Verfasser konstruierten Apparats. (D. R. G. M. Nr. 183791.) Dieser Apparat soll sowohl dem propädeutischen Schulunterrichte, wie auch der berufsmäßigen Feldmeßpraxis dienen. Wir empfehlen Apparat und Anleitung.

23. **J. H. Kühl**, Gewerbschull., Grundriß der Geometrie. Ein Leitfaden für den Unterricht. II. Stereometrie. Mit 125 in den Text gedr. Holzschnitten. 2., verm. Aufl. bearb. von A. Kasten, Lehrer. IV u. 131 S. Dresden 1903, G. Kühtmann. 1,80 M. Kart. 2 M.

Im Vorworte heißt es: „Bei der Bearbeitung dieses zweiten Teiles meines Grundrisses der Geometrie, welcher die wichtigsten Lehren der Stereometrie enthält, waren dieselben Prinzipien leitend, wie bei der Bearbeitung des planimetrischen Lehrstoffes." Da der erste Teil nicht mit vorgelegen hat, die Kenntnis der „Prinzipien" des Verfassers zur Be-

Digitized by Google

urteilung seiner Arbeit aber wesentlich ist, müssen wir letztere einstweilen auf sich beruhen lassen. Die vorliegende zweite Auflage bringt, dem Vorworte zufolge, vielfache Veränderungen und Erweiterungen. Die Ausstattung ist gut, der Preis mäßig.

24. **J. Schlotke**, Gewerbschuldir., Lehrbuch der darstellenden Geometrie. Dresden 1902, G. Kühtmann.
1. Teil. Spezielle darst. Geometrie. Mit 199 Fig. 5. Aufl. IV u. 167 S. 3,60 M. Geb. 3,80 M. 2. Teil. Schatten- und Beleuchtungslehre. Mit 79 Fig. 3. Aufl. 60 S. 2 M., geb. 2,20 M. 3. Teil. Perspektive. Mit 133 Fig. 2. Aufl. VI u. 133 S. 4,40 M., geb. 4,60 M.

Das vorliegende Lehrbuch (zu welchem dem Vorworte zufolge auch noch ein 4. Teil — die projektivische Geometrie — gehört) behandelt seinen Gegenstand nicht nur mit der nötigen Sachkenntnis, sondern auch mit beachtenswertem methodischen Geschick. Letzteres verdient besonders hervorgehoben zu werden. Was der praktische Zeichner und der angehende Techniker an theoretischer Vorbildung brauchen, wird hier in vollem Umfange geboten. Besonders gut gelungen ist der die Grundzüge der Linearperspektive enthaltende dritte Teil. Wir empfehlen das Lehrbuch nicht nur für den Schul-, sondern auch für den Privatgebrauch. — Die Ausstattung ist eine gute, der Preis ein angemessener. —

25. —— Die Kegelschnitte und ihre wichtigsten Eigenschaften in elementargeometrischer Behandlung. Mit 129 Fig. IV u. 96 S. Dresden 1903, G. Kühtmann. 3,20 M., geb. 3,40 M.

Es handelt sich hier um den Versuch, eine einfache Darstellung der Kegelschnitte und ihrer wichtigsten Eigenschaften zu geben, welche nur die Kenntnis der Elementargeometrie voraussetzt. So ist auch absichtlich auf alle Hilfsmittel der neueren synthetischen und der analytischen Geometrie verzichtet worden. Daß auf diesem Wege manches ziemlich umständlich behandelt werden muß, was andernfalls rasch und doch gründlich erledigt werden kann, daß das Ganze mehr auf eine zeichnerische Behandlung und Verwertung der Kegelschnitte hinausläuft, liegt nahe. Wer indessen in dem Buche nicht mehr sucht, als es bieten will, wird sicher befriedigt werden. Wir empfehlen es insbesondere auch allen denen, welche die darstellende Geometrie durch die Kenntnis der Kegelschnitte und ihrer Eigenschaften ergänzen wollen.

26. **Ph. Schmidt**, Dir., **O. Kerl**, Hauptl., u. **K. Wenzel**, Lehrer, Raumlehre mit zahlreichen Rechen- und Konstruktionsaufgaben für Handwerker- und Fortbildungsschulen. 2 Teile. 2. Teil. Von den Körpern. Mit 23 Fig. 2. Aufl. 56 S. Hannover 1902, C. Meyer. 50 Pf

Der erste Teil ist im vorigen Jahresberichte (S. 265) besprochen worden. Da der hier vorliegende zweite Teil nach denselben Grundsätzen wie jener bearbeitet worden ist, kann es bei seiner Anzeige bewenden. Bemerkt sei nur noch, daß er ebenfalls zahlreiche Fragen und Aufgaben enthält, die recht gut im Unterrichte verwendet werden können.

### V. Für weitergehende Studien.

27. Dr. **E. Haentzschel**, Prof., Das Erdsphäroid und seine Abbildung. Mit 16 Abbildungen. VIII u. 140 S. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Geb. 3,40 M.

Es handelt sich hier um ein Stück angewandter Mathematik. Die Arbeit stellt sich in den Dienst der Kartographie. Insbesondere will sie

Digitized by Google

den Bedürfnissen der nicht mathematisch gebildeten Geographen entgegenkommen. Und das tut sie auch in ausreichendem Maße, indem sie sich zunächst über das Erdsphäroid überhaupt, sodann über die flächentreue und die winkeltreue Abbildung des Erdsphäroids auf einer Kugel, die konforme Doppelprojektion der königlich preußischen Landesaufnahme, die Generalstabskarte und das Meßtischblatt verbreitet. Wir empfehlen das Buch.

28. Dr. **V. Kommerell** u. Dr. **K. Kommerell**, Prof., Allgemeine Theorie der Raumkurven und Flächen. Leipzig 1903, G. J. Göschen. 1. Band. Mit 18 Fig. VIII u. 144 S. Geb. 4,80 M. 2. Band. Mit 18 Fig. VI u. 212 S. Geb. 5,80 M.

Das Werk gehört der „Sammlung Schubert", deren 19. und 44. Band es bildet, an. Diese Sammlung soll alle Gebiete der Mathematik in einheitlich angelegten, systematisch sich entwickelnden Einzeldarstellungen umfassen. Jede derselben soll strengwissenschaftliche Grundlage mit leichtfaßlicher Ausdrucksweise verbinden. Das ist keine leichte Aufgabe. Insbesondere liegt stets die Gefahr vor, umständlich anstatt gründlich zu werden. Dieser Gefahr sind denn auch die Verfasser des vorliegenden Lehrbuches nicht immer entgangen. Was sie aber bieten, verdient als Ganzes Beachtung, und die im Vorworte ausgesprochene Erwartung, „der Lehrer dürfte in dem Buche wohl alles finden, was zum Studium größerer Werke, sowie zum Verständnis der Originalarbeiten erforderlich ist", darf als berechtigte gelten. Der ganze Stoff gliedert sich in vier Abschnitte, deren je zwei einen Band bilden. Der erste Band bringt die Raumkurven und die krummen Flächen in rechtwinkligen Koordinaten, der zweite Band die Flächen in der Gaußschen Parameterform und weitere sich anschließende Probleme, dazu Untersuchungen besonderer Flächengattungen und die Grundzüge der Theorie der Strahlensysteme. Jedem Bande ist ein alphabetisches Sachregister beigefügt, welches die rasche Orientierung über einzelne Fragen erleichtert. Wir empfehlen das gut ausgestattete Werk.

29. **H. B. Lübsen**, Ausführliches Lehrbuch der ebenen und sphärischen Trigonometrie. Zum Selbstunterrichte mit Rücksicht auf die Zwecke des praktischen Lebens bearbeitet. Mit 64 Fig. 18. Aufl. neu bearb. von Prof. Dr. A Donadt. VI u. 146 S. Leipzig 1904, Fr. Brandstetter. 2,40 M., geb. 2,90 M.

Wem wären Lübsens mathematische Lehrbücher unbekannt geblieben? Es gab eine Zeit, da wurden sie allen anderen vorgezogen, und nicht wenige Mathematiker, insbesondere auch Lehrer der Mathematik, dürfte es geben, welche durch Lübsen für ihre Wissenschaft gewonnen wurden. Und weshalb? Lübsen ist einer der besten deutschen Mathematikmethodiker, die es bisher gegeben hat. Die Stoffauswahl und Stoffanordnung, die Stoffbehandlung seiner Bücher bekunden dieses auf jeder Seite. Und nicht zuletzt sprechen dafür auch die zahlreichen Auflagen, welche diese Bücher innerhalb eines Zeitraumes von mehr als 50 Jahren (!) erlebten. —

Die vorliegende 18. Auflage der ebenen und sphärischen Trigonometrie stellt sich als neue Bearbeitung vor. Wir verkennen nicht, daß der Bearbeiter mit voller Sachkenntnis bemüht war, den „alten Lübsen" auf der „Höhe der Zeit" zu erhalten. Doch raten wir dringend, in den „Veränderungen" nicht weiter zu gehen. Denn wenn es auch richtig

Digitized by Google

ist, daß dieses und jenes im „alten Lübsen" streng logischen Forderungen nicht standhält, so darf doch auch nicht übersehen werden, daß Lübsen die psychologischen Forderungen jenen grundsätzlich voranstellte, und daß eben darin die Stärke seiner Lehrbücher liegt. Über die Brauchbarkeit des Buches zum Selbstunterrichte hier noch etwas zu sagen, erachten wir für überflüssig. Das Buch ist bekannt genug, um dessen nicht zu bedürfen.

---

## C. Arithmetik und Geometrie.

1. **J. Gajdaczka**, Prof., Maturitäts-Prüfungsfragen aus der Mathematik. Zusammengestellt und mit Auflösungen versehen. IV u. 74 S. Wien 1903, Fr. Deuticke. 1,20 M.

Wir haben es hier mit Anforderungen zu tun, welche seit dem Jahre 1900 für österreichische Gymnasien bestehen. Der Herausgeber, als Verfasser von „Übungsbüchern zur Algebra" und „zur Geometrie" bekannt, hat die Fragen (Aufgaben) nach dem Schwierigkeitsgrade in drei Gruppen zusammengestellt: Nr. 1—30 für Schüler mit genügenden, Nr. 31—55 für Schüler mit befriedigenden Semestralleistungen und Nr 56—70 für Vorzugsschüler. Die beigefügten Auflösungen entsprechen dieser Stufenfolge. Wir empfehlen die gut ausgestattete Sammlung.

2. Dr. **G. Holzmüller**, Prof., Methodisches Lehrbuch der Elementar-Mathematik. III. Teil, Lehr- und Übungsstoff zur freien Auswahl für die Oberklassen realistischer Vollanstalten und höherer Fachschulen, nebst Vorbereitungen auf die Hochschulmathematik. 2. Aufl., im Anschlusse an die neuen preußischen Lehrpläne mit besonderer Berücksichtigung der Anwendungen bearb. Mit 223 Fig. XIV u. 370 S. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Geb. 4,40 M.

Das Holzmüllersche „Lehrbuch der Elementar-Mathematik" hat seit seinem ersten Erscheinen im Jahre 1894 in Fachkreisen wachsende Beachtung und Anerkennung gefunden. Mit Recht. Denn Holzmüller ist unter den neueren Lehrbuchverfassern derjenige, welcher mit dem ernsten Wollen, ein „methodisches Lehrbuch" zu schreiben, auch ausgiebiges Können verbindet. Die neue Auflage des hier vorliegenden 3. Teiles des Lehrbuches berücksichtigt, wie schon der Titel besagt, die preußischen Lehrpläne von 1901. Diese Lehrpläne gestatten bekanntlich den Oberklassen der Vollanstalten gegen früher eine größere Freiheit der Bewegung insofern, als es zulässig ist, in höherem Grade entweder auf den Ausbau der Arithmetik oder auf den der Geometrie einzugehen. Und darauf bezieht sich der Titelzusatz: „Zur freien Auswahl für die Oberklassen realistischer Vollanstalten." Den Standpunkt des Verfassers aber kennzeichnet folgende Stelle des Vorwortes: „Denn in welcher besonderen Richtung der Übungsstoff liegt, darauf kommt es bei der Schulung des logischen und mathematischen Denkens weniger an, die Hauptsache ist doch die richtige methodische Behandlung des Unterrichts."

Das Buch gliedert seinen reichen Inhalt in folgende fünf Abteilungen: 1. Geometrie (beginnend mit Übungen zur Kreislehre, endend mit Anwendungen der Kegelschnitte auf die mathematische Physik). 2. Stereometrie. 3. Sphärische Trigonometrie. 4. Algebraische Analysis mit Anwendung auf Geometrie und Mechanik. 5. Von den Gleichungen höheren Grades. — Die Ausstattung des Buches ist die bekannte Teubnersche. — Wir empfehlen dasselbe angelegentlichst. —

Digitized by Google

3. **A. Schwanzer**, Prof., Repetitorium der Elementarmathematik. Zum Gebrauche für die Schüler der humanistischen Gymnasien und Realschulen, sowie für Privatstudierende. Mit 28 Figurentafeln. VIII u. 142 S. München 1903, M. Kellerer. 3 M.

Im Vorworte heißt es: „Bei der Abfassung des vorliegenden Buches schwebte dem Verfasser das Ziel vor Augen, dem Schüler ein Hilfsmittel an die Hand zu geben, welches demselben sowohl von Beginn des mathematischen Unterrichts an als ganz besonders bei der Vorbereitung auf die Schlußprüfung die Repetition des Lehrstoffes erleichtern sollte."

Ob ein Hilfsbuch, wie das vorliegende, neben dem planmäßigen Schulunterrichte und den eingeführten Lehrbüchern nötig sei, mag manchem zweifelhaft erscheinen. Wir unserseits halten daran fest, daß ein gutgeführter Schüler eines solchen Hilfsmittels nicht bedürfen sollte. Lehrer und Lehrbuch müssen für ihn ausreichen. Das Lehrbuch insbesondere erachten wir auch für das beste Wiederholungsbuch.

Das schließt nicht aus, die vorliegende Arbeit als eine mit Sachkenntnis und Umsicht getroffene Zusammenstellung des Schulstoffes der Elementarmathematik, die als Repetitorium gute Dienste leisten kann, zu bezeichnen. Die Ausstattung des Buches ist eine gute, der Preis desselben ein angemessener.

---

## D. Zeitschriften.

Unterrichtsblätter für Mathematik und Naturwissenschaften. Organ des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften. Begründet unter Mitwirkung von Bernhard Schwalbe, herausgegeben von F. Pietzker, Prof. am Gymnasium zu Nordhausen. Jährlich 6 Nummern. Jahrgang IX. 136 S. Berlin 1903, O. Salle. 3 M. (Einzelne Nummern 60 Pf.)

Die Bedeutung der „Unterrichtsblätter" ist in den früheren Jahresberichten wiederholt hervorgehoben worden. Der neue Jahrgang steht hinter seinen Vorgängern nicht zurück. Besondere Beachtung verdienen in unserm Falle folgende Beiträge: F. Pietzker, Der exaktwissenschaftliche Unterricht in der Schulreformbewegung. (Vortrag auf der Hauptversammlung des Vereins u. s. w. in Breslau.) Dazu: Diskussion über die Stellung der Schulreform zum exaktwissenschaftlichen Unterricht. Dr. K. Geißler, Der Winkel und das Unendliche. Dr. Th. Adrian, Über die Berechnung der Näherungswerte von $\pi$. Dr. W. Koch, Über Näherungsformeln zur elementaren Berechnung der Zahl $\pi$. —

---

Digitized by Google

# IX. Geschichte.

Von

**Ernst Kornrumpf,**
Schuldirektor in Gotha.

## I. Methodisches.

1. **Hermann Rosenburg**, Methodik des Geschichtsunterrichts. 4., verb. Aufl. 150 S. Breslau 1903, F. Hirt. Geb. 2,25 M.

Da die 4. Auflage dieses sehr gut orientierenden Werkchens gegen die 3. und 2. Auflage keine wesentlichen Änderungen zeigt, so sei hiermit kurz auf die anerkennende Besprechung der 2. Auflage im 50. Jahresbericht (1897) S. 184 und auf die Besprechung der 1. Auflage im 45. Jahresbericht (1892) S. 281 hingewiesen.

2. Die Mittelschullehrer- u. die Rektoratsprüfung. Ein Ratgeber für die auf Ablegung beider Prüfungen hinzielende Fortbildung des Lehrers, in Gemeinschaft mit P. Habermas, W. Hering, Dr. L. Imhäuser, W. Vorbrodt, O. Wendt, B. Wiese u. J. Ziesemer herausgegeben von **Ludwig Hohmann.** Breslau 1903, F. Hirt.

I. Reihe. Die Mittelschullehrerprüfung. 4. Heft: Geschichte. Von W. Hering. 84 S. 80 Pf.

II. Reihe. Die Rektoratsprüfung. 4. Heft. Geschichte. Von W. Hering. 80 S. 80 Pf.

Die beiden Hefte sind ausschließlich für preußische Verhältnisse berechnet, sind bei geschickter übersichtlicher Darstellung in allen ihren Ausführungen außerordentlich einfach gehalten und vermögen wohl ihren Zweck zu erfüllen. Das erste Heft enthält zunächst die amtlichen Bestimmungen über die Mittelschullehrerprüfung vom 1. Juli 1901, soweit sie die Geschichte betreffen, gibt sodann allgemeine Ratschläge für die Arbeit (wie man nämlich auf Universitäten, in Archiven, Sammlungen und auf Reisen seine Geschichtskenntnisse erweitern, die historischen Karten und Abbildungen benutzen und sich zunächst eine gründliche Datenkenntnis erarbeiten soll) und führt zuletzt in umfassender Weise die Durcharbeitung der Stoffe gemäß der Prüfungsordnung vor, dabei auch die Kenntnis der preußischen Staats- und der Reichsverfassung, die Notwendigkeit der Bekanntschaft mit den wichtigsten Erscheinungen des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens der Neuzeit beleuchtend. Dieses umfangreiche Kapitel über die Durcharbeitung des Stoffes scheint mir recht überflüssig, denn ohne ein größeres Lehrbuch nützt ihm diese Anweisung nichts. Wenn vom Prüfling auch Einsicht in die Methode des Faches verlangt wird, so muß er doch wohl alles wissen, was das zweite Heft (die Rektoratsprüfung) über die Methodik des Geschichtsunterrichts enthält, so daß jedenfalls ein gründliches Studium dieser oder einer ähnlichen Schrift verlangt werden muß. Für seinen Zweck gut orientierend



Digitized by Google

ist der Abschnitt i, der die Bekanntschaft mit einigen der bedeutendsten neueren vaterländischen Geschichtswerke und mit volkstümlichen Musterdarstellungen vermitteln will. — Das zweite Heft gibt ebenfalls zunächst die amtlichen Bestimmungen über den Geschichtsunterricht in preußischen Volks- und Mittelschulen und verbreitet sich sodann nach einem Abriß über die geschichtliche Entwicklung des Geschichtsunterrichts über die gesamte Methodik desselben, indem es knapp und übersichtlich die Aufgabe des Geschichtsunterrichts, die Auswahl und verschiedenen Anordnungen des Stoffes und das Lehrverfahren beleuchtet; auch über die Bedeutung der Heimat und die Verwendung der Quellen im Geschichtsunterricht, über die Beziehung des Geschichtsstoffes auf die Gegenwart, die Kulturgeschichte, die Volkswirtschaftslehre und die Staats- und Gesetzeskunde sind orientierende Abschnitte hinzugefügt, die zweckmäßiger wohl dem Kapitel über die Auswahl des Stoffes eingegliedert worden wären. Ein Verzeichnis der methodischen Literatur schließt das Heft. Die Literaturangaben über einzelne Fragen der Geschichtsmethodik sind äußerst spärlich. Das Ganze wird auch hier ausreichen, seinen Zweck zu erfüllen. Mit zahlreichen Einzelausführungen können wir uns nicht einverstanden erklären.

3. Der Unterricht in den Realien. Eine methodische Anweisung mit Lehrproben für die verschiedenen Zweige des realistischen Unterrichts in der Volksschule. Bearbeitet von Nowack, Paust, Sieber u. Steinweller. Breslau 1903, F. Hirt.
II. Teil: Geschichte. Von H. Sieber. Mit 2 Abbild. 4., verb. Aufl. 80 S. 75 Pf.

Gibt in 50 Paragraphen das wichtigste aus der Methodik des Geschichtsunterrichts. Die Darstellung ist knapp und übersichtlich, wenn auch vielfach nicht erschöpfend; die Literaturangaben sind spärlich und geben kein Bild von der Fülle der vorhandenen Lehr- und Unterrichtsmittel; die ganze Anlage ist nur für preußische Verhältnisse berechnet. Für eine rasche erste Orientierung über das dargestellte Gebiet, namentlich zu Examenzwecken, reicht das Heft aus; weitergehenden Ansprüchen genügt es nicht.

4. Dr. **C. Spielmann**, Der Geschichtsunterricht in ausgeführten Lektionen. Für die Hand des Lehrers nach den neueren methodischen Grundsätzen und den neueren ministeriellen Bestimmungen bearbeitet. I. Teil: Die Hohenzollern von Kaiser Wilhelm II. bis zum Großen Kurfürsten. Für die Mittelstufe von Volks- und Mittelschulen und die Unterklassen höherer Schulen. 2., verb. Aufl. X u. 342 S. Halle 1903, H. Gesenius. 2,80 M.

Der II. Teil des vorliegenden Werkes ist im 53. Jahresberichte (1900) S. 302, der III. Teil im 55. Jahresberichte (1902) S. 403, das diesen Bänden beigegebene Schülerheft I im 54. Jahresberichte (1901) S. 338, Schülerheft II und III im 55. Jahresberichte (1902) S. 417 eingehend besprochen worden. Dabei haben auch die bei der Bearbeitung befolgten Grundsätze, namentlich die regressive Stoffanordnung für den ersten Geschichtsunterricht, eine gründliche Beleuchtung erfahren, so daß wir uns bei der Anzeige der 2. Auflage des I. Teiles ganz kurz fassen können. Es klingt sehr selbstbewußt, wenn der Verfasser behauptet, daß über die Berechtigung des regressiven Ganges im ersten Geschichtsunterrichte kein Wort mehr zu verlieren sei und den Wunsch ausspricht, daß die neue Auflage wieder einige Tausend deutscher Lehrer zu überzeugten Anhängern des rückschreitenden Wegs im ersten Geschichtsunterrichte gewinnen möge. Wir glauben nicht, daß die Zahl dieser Anhänger wächst, sondern daß sie abnimmt. Das Buch behandelt in regressivem Gange

Digitized by Google

die Geschichte der Hohenzollern von Wilhelm II. bis zum Großen Kurfürsten, gruppiert die Zeitereignisse um das Lebensbild eines Hohenzollern und gestaltet dieses dadurch zu einer zeitcharakterisierenden Monographie; es arbeitet den Stoff nach den vier Herbartschen Formalstufen durch und konzentriert ihn mit Religion und Gesang, Geographie und Sprachstücken, so daß allen berechtigten Forderungen der gegenwärtigen Methodik Rechnung getragen wird. Der Stoff ist, ebenso wie in Band II und III, in 40 Lektionen, die den 40 Schulwochen entsprechen sollen, geteilt, was natürlich etwas sehr Äußerliches und wohl schwer Durchführbares ist. Auch die Durcharbeitung im einzelnen ist genau so sorgfältig wie in den anderen Bänden und verdient auch dieser I. Teil gleich den übrigen Empfehlung.

5. **Richard Fritzsche,** Die deutsche Geschichte in der Volksschule. Präparationen und Entwürfe nach den Grundsätzen der neueren Pädagogik für das 5.—8. Schuljahr. I. Teil: Von Armin bis zum Augsburger Religionsfrieden. 2., neubearb. Aufl. XX u. 224 S. Altenburg 1903, H. A. Pierer. 3,50 M.

Die 1. Auflage dieser geschickten und überaus brauchbaren Präparationen ist im 46. Jahresberichte (1893) S. 337 angezeigt worden. Die 2. Auflage wird zwar als eine neubearbeitete bezeichnet, doch hat sie natürlich keine Änderung der Grundsätze herbeigeführt, sondern es sind nur an den verschiedensten Stellen mannigfache Veränderungen vorgenommen, hier und da andere Höhepunkte gewählt, manche Quellenstücke und historische Gedichte gestrichen und an ihre Stelle anschauliche Geschichtsbilder gesetzt worden; wo es angebracht erschien, ist auch eine Kürzung oder Erweiterung einzelner Abschnitte erfolgt. Das Buch wird auch ferner bei sorgsamer Benutzung Segen stiften.

6. Dr. **Rudolf Luginbühl,** Methodik des Geschichtsunterrichts besonders in Volks- und Mittelschulen. 27 S. Basel 1903, Helbing & Lichtenhahn. 50 Pf.

Ein nur 27 Seiten umfassender Vortrag über Geschichtsmethodik kann weder nach Form noch Inhalt die zahlreichen geschichtsmethodischen Fragen erschöpfen, sondern muß sich begnügen, die Hauptsachen flüchtig zu streifen und sich auf das Nötigste und Durchführbare zu beschränken. So deutet der Verfasser mehr an und zählt mehr auf, als daß er überzeugend begründet, wenn er über Zweck, Stoffauswahl, Stoffanordnung und Stoffbehandlung spricht, die Frage der nötigen Lehrmittel streift und auch die der Geschichte gebührende Stellung im Lehrplane kurz erläutert. Die Ergebnisse seiner Erörterungen sind am Schluß in sieben Thesen zusammengefaßt, deren letzte sich mit der Einrichtung eines Bürgerkursus beschäftigt. Verfasser ist nämlich der Meinung, daß jeder Schweizer Jüngling, der nicht eine höhere Schule besucht, vor seiner Mündigwerdung während eines Semesters in mindestens 60 Stunden über bürgerliche Rechte und Pflichten, über Bundes- und Kantonsverfassung u. s. w. unterrichtet wird und zwar nicht in der gewöhnlichen Fortbildungs- oder Ergänzungsschule, die andere Aufgaben zu lösen hat, sondern in einem besonderen Unterrichtsgange. Die ganzen Ausführungen des Verfassers, die Liebe und Begeisterung für das Fach der Geschichte atmen, sind trotz ihrer Kürze durchaus lesenswert.

7. **C. Hoffmann,** Handbuch für den Geschichtsunterricht in preußischen Volksschulen. Ein Hilfsbuch für Lehrer und Seminaristen. 9. Aufl. XXXII u. 500 S. Langensalza 1903, H. Beyer & Söhne. 5,60 M.

Das sehr brauchbare Buch ist beim Erscheinen der früheren Auflagen wiederholt im Päd. Jahresbericht angezeigt und empfohlen worden.



Digitized by Google

8. **H. F. Bubbe**, Welche Aufgaben sind dem Geschichtsunterricht in der Volksschule der Gegenwart gestellt, und wie kann er dieselben erfüllen? Mit besonderer Berücksichtigung der schleswig-holsteinischen Volksschule. Ein Vortrag. 21 S. Neuwied 1903, Heusers Verl. 50 Pf.

Beantwortet nach einem sehr knappen und dürftigen Abriß der Geschichte des Geschichtsunterrichts in nichts weniger als erschöpfender Weise die Frage nach den Aufgaben des Geschichtsunterrichts in der Volksschule der Gegenwart, wobei der Hauptsache nach nur von Heimats- und Vaterlandsliebe die Rede ist, sodann die Frage der Weckung der Liebe zu Herrscher und Herrscherhaus, bei der als Universalmittel zu Beginn und Schluß des Geschichtsunterrichts ein Gang durch die Geschichte der Hohenzollernfürsten empfohlen wird, und zuletzt die Frage des kulturgeschichtlichen Elements, wobei Verfasser u. a. die Behauptung aufstellt, daß die Person nur eine untergeordnete Rolle im Geschichtsunterricht spiele. Ob damit die Aufgaben, welche die Gegenwart an den Geschichtsunterricht der Volksschule stellt, erschöpft sind? Der Vortrag ist sicherlich gut gemeint, aber ob seine Drucklegung wirklich notwendig war?

## II. Lehrbücher für höhere Lehranstalten.

1. † **W. Heinze** u. **Hermann Rosenburg**, Die Geschichte für Lehrerbildungsanstalten. 4 Teile. 2. Aufl. Hannover 1903, C. Meyer.

II. Teil: Deutsche Geschichte bis 1648. Mit 5 Bildertafeln zur Kunstgeschichte. Für die III. Seminarklasse. VIII u. 238 S. 2 M., geb. 2,50 M.

III. Teil: Die vaterländische Geschichte von 1648—1815. Mit 2 Bildertafeln zur Kunstgeschichte. Für die II. Seminarklasse. VIII u. 196 S. 2 M., geb. 2,50 M.

Die 1. Auflage des Werkes, den drei Klassen der preußischen Lehrerseminare entsprechend aus drei Teilen bestehend, stammt aus der Feder des verstorbenen Seminarlehrers W. Heinze. Infolge der neuen preußischen Bestimmungen über das Präparanden- und Seminarwesen vom 1. Juli 1901 machte sich eine andere Verteilung des Stoffes nötig, dergestalt, daß die alte Geschichte der I. Präparandenklasse zugewiesen, die bisher in der II. und I. Seminarklasse zu behandelnde deutsche Geschichte aber auf die drei Seminarklassen verteilt wurde. Die 2. Auflage von Teil I (alte Geschichte) ist im 54. Jahresberichte (1901) S. 332, Teil IV, von Rosenburg allein bearbeitet, im 55. Jahresberichte (1902) S. 406, angezeigt worden. Die 2. Auflage von Teil II und III, von Rosenburg bearbeitet, hat die ursprüngliche Anlage des Werkes beibehalten und durch einige Zusätze, besonders auch aus der Wirtschaftsgeschichte, erweitert. Es sei deshalb auf die ausführliche Besprechung der 1. Auflage im 51. Jahresberichte (1898) S. 293 verwiesen.

2. **Hoffmeyer** u. **Hering**, Lehrbuch der Geschichte in Lehrerbildungsanstalten. In 3 Teilen. II. Teil: Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht in Seminaren. Mit einem Anhang von 66 Abbild. zur Kultur- und Kunstgeschichte. 2. Aufl., umgearb. auf Grund des Lehrplans für die Königl. Preußischen Seminare vom 1. Juli 1901. 528 S. Breslau 1903, F. Hirt. Geb. 6 M.

Die 1. Auflage dieses für den Geschichtsunterricht in preußischen Lehrerseminaren bestimmten Hilfsbuches ist im 51. Jahresberichte (1898) S. 297 eingehend besprochen worden. Die Darstellung ist im ganzen unverändert geblieben, die Stoffauswahl in Übereinstimmung mit den neuen Bestimmungen vom 1. Juli 1901 zum Teil geändert, besonders die ältere deutsche Geschichte wesentlich gekürzt und mancher Abschnitt

Digitized by Google

dem im Druck befindlichen Quellenbuche überwiesen worden. Die Kulturgeschichte der Neuzeit hat eine Erweiterung, die Kunstgeschichte eine teilweise Neubearbeitung erfahren. Die 48 Seiten umfassenden Abbildungen zur Kunstgeschichte, eine überaus wertvolle Beigabe des Hilfsbuches, sind zum Zwecke bequemer Benutzung für sich geheftet worden, eine recht praktische Einrichtung, die Nachahmung verdient. Das Hilfsbuch wird auch in seinem teilweise neuen Kleide gute Dienste leisten.

3. **Karl Kauffmann** u. **Johannes Berndt**, Geschichtsbetrachtungen. Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht, insbesondere in Lehrerseminaren und für die Fortbildung des Lehrers. 1. Band: Aus dem Altertum, dem Mittelalter und der Reformationszeit bis zum Dreißigjährigen Kriege. Mit 9 Karten in Farbendruck. XI u. 307 S. Leipzig 1903, Dürrsche Buchh. 3 M.

Ein eigenartiges, aus sorgfältigen und eingehenden Studien hervorgegangenes, der Lehrerbildung in hervorragender Weise dienendes Buch, das nicht nur dem Lehrer im Amte ein lieber Ratgeber werden, sein geschichtliches Interesse immer von neuem beleben und ihm zur Fortbildung und Prüfungsvorbereitung gute Dienste tun, sondern das auch zu einer Behandlung der Geschichte in den Lehrerseminaren anregen möchte, die einerseits der Vertiefung und Erweiterung der allgemeinen Bildung, andererseits einem wirklichen Verständnis der Geschichte im besonderen dienen soll. Der Geschichtsunterricht in den Lehrerbildungsanstalten soll weder eine breitgetretene Vorbereitung auf den späteren Volksschulunterricht sein, noch eine dürre Überlieferung und beschwerliche Aneignung einer Fülle geschichtlicher Tatsachen bezwecken; „er soll pragmatisch-genetisch sein, d. h. eine Mehrheit von Erscheinungen ins Auge fassen, aus ihrer ruhelosen Flucht und reichen Fülle den Verlauf, die Ursachen und Ziele der Entwicklung herausheben und so zu einer allgemeinen Ansicht der Begebenheiten, zur Erkenntnis ihres objektiven Zusammenhanges erheben." Das Buch will weder ein Leitfaden noch ein Lehrbuch sein, das gerade soviel enthält, als die Seminaristen lernen sollen — gegen derartige Bücher glauben sich die Verfasser auf Grund der neuen Bestimmungen vom 1. Juli 1901 entschieden verwahren zu müssen —, sondern es setzt die Tatsachen, wenigstens die der politischen Geschichte, als bekannt voraus, um das Hauptgewicht auf die Bedeutung dieser Tatsachen zu legen und dadurch ein Verständnis für den pragmatischen Zusammenhang, für die Entwicklung der politischen, kulturellen und sozialen Verhältnisse zu erzielen und den Schüler zu befähigen, die Gegenwart aus der Vergangenheit zu begreifen. Zu diesem Zwecke ist auch die alte Geschichte mit einigen Betrachtungen vorangestellt; denn „wenn es sich um Erzielung eines wirklichen Geschichtsverständnisses handelt, wenn man lernen soll, die Gegenwart aus der Vergangenheit zu begreifen, kann man an Athen und Rom nicht vorbeigehen." Neben der griechischen und römischen Geschichte ist im Buche die Geschichte des Mittelalters und der Reformation und der Religionskriege vertreten. Die großen Zeiträume sind in einzelne Entwickelungsepochen zerlegt, wie sie ohne Künstelei und Zwang aus dem geschichtlichen Verlauf hervorgehen. So ist z. B. die Geschichte der Reformation in drei Epochen zerlegt: Die Vorboten der deutschen Reformation, das Zeitalter der Reformation und das Zeitalter der Gegenreformation. Solche Gliederung der großen Zeiträume der Vergangenheit in einzelne Teile ist für das Verständnis unbedingt erforderlich. Jedem Abschnitte ist eine Übersicht in Form einer Gliederung und ein Verzeichnis der für diese Epoche in Betracht kommenden Geschichtsquellen nebst Charakteristik derselben vorausgeschickt, so daß der

Digitized by Google

Leser dadurch in den Besitz einer nicht zu knappen Quellenkunde gelangt. Den zeitgenössischen Quellenschriften gesellt sich die Angabe moderner Geschichtsschreiber mit ihren Werken zum Zwecke der Weiterbildung bei. Auch hier dürften die Angaben völlig genügen, da wir überall die wichtigsten Werke bis auf die neuesten Erscheinungen angezeigt gefunden haben. Dann erst kommen die Hauptabschnitte, in denen das Verständnis der Ereignisse und ihrer Bedeutung nicht nur für ihre, sondern auch für unsere Zeit in zum Teil vollendeter Form unter vielfacher Anlehnung an Meisterwerke der Geschichtsdarstellung erstrebt wird. So werden z. B. in § 37 die Anknüpfungspunkte für die deutsche Reformation in religiöser, politischer, wirtschaftlicher und geistiger Hinsicht erörtert; in § 39 wird der Werdegang Dr. Martin Luthers in Anlehnung an Dr. Bergers große Lutherbiographie nach drei Richtungen gekennzeichnet: Luthers Erwählung zur Mittlerschaft, Luthers Erwerbung der Mittlerschaft, Luthers Bewährung der Mittlerschaft. Aus obigen Beispielen geht schon hervor, daß neben der politischen auch die Kulturgeschichte nach allen Seiten derart berücksichtigt worden ist, daß die einzelnen Kulturerscheinungen und Kulturleistungen im Zusammenhange mit ihrer Zeit und deren Charakter betrachtet werden. So stellt sich das Buch auf jeder Seite in den Dienst der Aufgabe, die Geschichte zur Lehrmeisterin der Menschheit zu machen und an seinem Teile mitzuhelfen zur tieferen und reicheren Bildung des deutschen Lehrerstandes. Dazu ist es in hohem Grade geeignet, und der Seminargeschichtsunterricht wird ihm vielfache Anregung und Vertiefung verdanken, wenn auch nicht verschwiegen werden soll, daß das Buch für die Seminaristen selbst vielfach über das Ziel hinausgeht und erst dem reiferen Lehrer den rechten Genuß und Segen bringen wird.

4. **Hermann Rosenburg,** Die Geschichte für Präparandenanstalten. Hannover 1903, C. Meyer.

I. Teil: Deutsche Geschichte bis 1648. Für die III. Präparandenklasse. VIII u. 121 S. 1,20 M.

II. Teil: Deutsche, besonders brandenburgisch-preußische Geschichte bis zur Gegenwart. Für die II. Präparandenklasse. VIII u. 134 S. 1,25 M.

Die neuen preußischen Bestimmungen über das Präparanden- und Seminarwesen vom 1. Juli 1901 ordnen an, daß sich der Geschichtsunterricht in der Präparandenanstalt auf die deutsche Geschichte zu beschränken habe und die eingehendste Darstellung der neueren Geschichte zu widmen sei. In der III. Präparandenklasse soll die deutsche Geschichte bis 1648, in der II. die brandenburgisch-preußische bis zur Gegenwart behandelt werden. Durch diese Bestimmungen sind den Lehrbüchern nach Umfang und Inhalt ziemlich enge Grenzen gezogen, auf welche die Verfasser natürlich Rücksicht nehmen müssen. Im vorliegenden Lehrbuche ist der Stoff, den Bestimmungen entsprechend, vielfach um die hervorragenden Persönlichkeiten gruppiert, ohne daß auf die lückenlose Reihe der deutschen Kaiser verzichtet worden wäre, welche Vollständigkeit bei 112 Seiten Geschichtstext natürlich keine in die Einzelheiten sich gründlich und liebevoll versenkende Behandlung der hervorragenden unter ihnen gestattet, so daß uns Chlodowech, Karl der Große, Heinrich I., Otto I., Heinrich IV., Friedrich I. und II., Rudolf von Habsburg, Maximilian I. viel zu knapp weggekommen zu sein scheinen. Von der Vollständigkeit der Kaiserreihe abgesehen, wüßten wir auch nicht, was das Buch dem aus einer 5—8stufigen städtischen Volksschule stammenden Präparanden eigentlich Neues zu bieten vermag, und man darf doch nicht annehmen, daß sich das Schülermaterial

Digitized by Google

unserer Präparandenanstalten nur aus ländlichen Volksschulen ergänzt. Mit dieser Knappheit des Stoffumfanges hängt die Knappheit der Darstellung eng zusammen. Gewiß ist der Verfasser bemüht gewesen, einfach und anschaulich zu erzählen und möglichst die konkreten Tatsachen sprechen zu lassen, aber stellenweise kommt doch der Erzählton, der doch Liebe und Begeisterung atmen soll, über eine trockene Aufzählung in Form einer etwas ausführlicheren Tabelle nicht hinaus, so daß hier der Charakter des Lernbuches zu sehr hervortritt. Die im Vorwort erwähnte Herausstellung der Ergebnisse findet sich nicht bei den Frankenkönigen und Karolingern, auch nicht bei den Hohenstaufen und den Kaisern aus verschiedenen Häusern. Daß der Stoff nicht nur recht übersichtlich, sondern bisweilen auch sehr geschickt gegliedert und dadurch geistig leichter durchdringbar und einprägbar ist, soll noch besonders hervorgehoben werden. Wir meinen, bei aller notwendigen Beschränkung und Einfachheit könnte doch den Präparanden der III. Klasse schon etwas mehr zugemutet werden. — Dasselbe gilt vom II. Teile. Auch hier tritt der Charakter des Lernbuches zu sehr hervor. Dadurch wird der Ton der Darstellung recht trocken. Es wird an Stoff wenig mehr geboten als in der Oberstufe der vielgliedrigen Schule. Wir meinen, die II. Präparandenklasse könne und müsse mehr leisten.

5. † Dr. **K. Schenk**, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. Ausgabe E. Für höhere Mädchenschulen, in 3 Teilen u. einer Vorstufe bearbeitet von Dr. Franz Violet. III. Teil: Neuere Geschichte von 1648 bis 1888. (Lehrstoff der I. Klasse.) Mit 3 Karten, 3 Plänen und 32 Bildertafeln. VI u. 218 S. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Geb. 2,80 M.

Der I. und II. Teil dieser 5. Ausgabe des großen Schenkschen Geschichtswerkes ist im 55. Jahresberichte (1902) S. 414 angezeigt worden. Der vorliegende abschließende III. Teil ist nach denselben Grundsätzen bearbeitet, indem andere Teile des vielteiligen Werkes zugrunde gelegt und gekürzt oder durch Zusätze erweitert worden sind. Der gebotene Stoff ist viel zu umfangreich. Neu ist der Schlußabschnitt „Aus dem Frauenleben der Neuzeit". Sonst enthält das Buch wenig oder nichts, was ausschließlich für Mädchenschulen geeignet wäre. Es sei auf die Besprechung der beiden ersten Teile verwiesen.

6. Dr. **Martin Mertens**, Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. 5. u. 6. verb. Aufl. Freiburg 1903, Herdersche Verlh.

I. Teil: Deutsche Geschichte von den ältesten Zeiten bis zum Ausgange des Mittelalters. VIII u. 140 S. 1,40 M.

II. Teil: Deutsche Geschichte vom Beginn der Neuzeit bis zur Thronbesteigung Friedrichs des Großen. 240 S. 1,20 M.

III. Teil: Deutsche Geschichte von der Thronbesteigung Friedrichs des Großen bis zur Gegenwart, nebst einem Anhang. 386 S. 1,60 M.

Die vorliegende 5. und 6. Auflage ist ein im wesentlichen unveränderter Abdruck der 3. und 4., die im 53. Jahresberichte (1900) S. 310 angezeigt worden ist.

7. Prof. Dr. **Heinr. Konr. Stein**, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Paderborn, F. Schöningh.

I. Band: Das Altertum bis zum Tode des Augustus. (Lehrstoff der Obersekunda.) 9., nach den neuesten Lehrplänen umgearb. Aufl. VIII u. 246 S. 1903. 2 M.

II. Band: Römische Kaisergeschichte. Das Mittelalter. Die neuere Zeit bis 1648. (Lehrstoff der Unterprima.) 8., nach den neuesten Lehrplänen umgearb. Aufl. V u. 291 S. 1902. 2,20 M.

Digitized by Google

III. Band: Die neuere Zeit von 1648 bis auf die Gegenwart. (Lehrstoff der Oberprima.) 8. Aufl. IV u. 223 S. 1,60 M.

—— Lehrbuch der Geschichte für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Ebenda.

I. Teil: Das Altertum. (Lehrstoff der Quarta.) 4., nach den neuen Lehrplänen umgearb. Aufl. VIII u. 108 S. 1903. 1 M.

II. Teil: Römische Kaisergeschichte. Deutsche Geschichte des Mittelalters. (Lehrstoff der Untertertia.) 3. Aufl. IV u. 92 S. 1902. 80 Pf.

III. Teil: Die deutsche Geschichte in der Neuzeit bis 1740. 2., verm. u. verb. Aufl. IV u. 82 S. 1901. 80 Pf.

IV. Teil: Die deutsche Geschichte in der Neuzeit seit 1740. (Lehrstoff der Untersekunda.) 2., nach den neuen Lehrplänen umgearb. Aufl. IV u. 101 S. 1902. 1 M.

Die früheren Auflagen dieser Lehrbücher sind in früheren Jahresberichten (z. B. im 49., 50. und 51. Jahrgange) wiederholt angezeigt worden. Da die neuen Auflagen nur unwesentliche Änderungen aufweisen, so sei hier nur kurz auf jene zum Teil recht ausführlichen Besprechungen verwiesen.

8. **Rudolf Wustmann,** Deutsche Geschichte im Grundriß. Leipzig 1902, Roßbergsche Verlagsbuchh.

I. Vom Anfang bis in die Mitte des 17. Jahrhunderts. X u. 228 S. Geb. 2 M.

II. Anhang: Seit der Gründung des neuen Reiches. VI u. 45 S. 60 Pf.

Dieser kurze Abriß der Wandlungen und Schicksale des deutschen Volkes ist im engen, vielfach wörtlichen Anschluß an die bis jetzt in sechs Bänden vorliegende und bis zum Westfälischen Frieden reichende „Deutsche Geschichte" von Karl Lamprecht bearbeitet worden. Er trägt daher auch alle charakteristischen Eigenschaften dieses bedeutsamen Werkes: Das Zurücktreten des persönlichen Elements hinter die wirtschaftlichen Kräfte der Nation, die Hervorhebung der geistigen Strömungen und wirtschaftlichen Einrichtungen gegenüber den rein politischen Verhältnissen, die kurze, fast abgerissene, dabei die Sache scharf bezeichnende Darstellungsweise, die sorgfältige Gliederung des Stoffes mit fortlaufenden Paragraphennummern. Natürlich ist der Stoff an vielen Stellen stark zusammengedrängt, manchmal auch etwas anders gefaßt und alles nicht über den Charakter der Hypothese hinausgehende ausgeschieden worden — aber im ganzen haben wir doch Lamprechtsche Arbeit vor uns, die sich selbst in der starken Kürzung noch ganz vortrefflich liest.

Da Lamprechts „Deutsche Geschichte" erst bis 1648 reicht, so hat Verfasser im Anschluß an den ersten nicht gleich den zweiten Teil, der die Zeit von 1650—1871 darstellen soll, folgen lassen, sondern einen Anhang zu diesem, der die Jahrzehnte seit der Gründung des neuen Reiches behandelt, da für diesen Zeitraum bereits die beiden Ergänzungsbände zur „Deutschen Geschichte" von Lamprecht vorliegen, betitelt „Zur jüngsten deutschen Vergangenheit". Es behandelt dieser Anhang den neuen Verkehr, die moderne Industrie, die dadurch eingetretenen sozialen Verschiebungen, Landwirtschaft und Genossenschaftswesen, die politischen Parteien, das Reich unter Wilhelm I. und Wilhelm II., die Bismarcksche Einheitspolitik, die deutsche Kolonialpolitik, die Weltpolitik, die Musik, bildenden Künste, Dichtung und Wissenschaft im neuen Reiche. Auch hier tritt uns der von Lamprecht geprägte eigenartige knappe Ton entgegen; doch bezweifeln wir, daß die Hefte gerade als Schulbücher, selbst für höhere Schulen, brauchbar sind, hat doch Lamprecht bei seinem Werke überhaupt nicht an einen bestimmten Zweck gedacht.

Digitized by Google

9. **J. C. Andrä**, Grundriß der Geschichte für höhere Schulen. 24. Aufl., neubearb. u. für die Oberstufe neunklassiger Schulen fortgesetzt von Prof. Dr. Karl Endemann u. Prof. Emil Stutzer. Leipzig 1903, R. Voigtländer.
III. Teil: Geschichte des Altertums für die Obersekunda höherer Lehranstalten. Von Dr. Karl Endemann. VII u. 196 S. Geb. 2,20 M.
V. Teil: Geschichte der Neuzeit seit dem Jahre 1648 für die Oberprima höherer Lehranstalten. Von Emil Stutzer. VIII u. 224 S. 2,40 M.

Die Neubearbeitung des 1., 2. und 4. Teiles ist im 55. Jahresberichte (1902) S. 411 angezeigt worden. Der 3. Teil enthält neben der üblichen Einleitung über geschichtliche Grundbegriffe im Gegensatz zu vielen neueren Lehrbüchern auch eine knappe Geschichte der orientalischen Völker, die zumeist Kulturgeschichte ist; denn diese Epoche steht infolge der neuen Ausgrabungen vielmehr im Mittelpunkte des öffentlichen Interesses als viele andere Zeitabschnitte. Der kulturgeschichtliche Stoff findet sich überhaupt angemessen vertreten, auch der pragmatische Zusammenhang der Ereignisse ist hervorgehoben worden. Auch die römische Kaiserzeit ist ausführlicher als gewöhnlich behandelt worden. Zitate in griechischer Sprache finden sich in den Anmerkungen. Ein Namenverzeichnis in griechischer und lateinischer Form orientiert über die Schwankungen in Aussprache und Schreibweise.

Der 5. Teil behandelt das Zeitalter Ludwigs XIV. und Friedrichs des Großen, die Zeit der französischen Revolution und Napoleons Kaiserherrschaft, sowie die Verfassungs- und Einigungskämpfe von 1815 bis zur Gegenwart. Ein Anhang gibt das Wichtigste aus der Verfassung des Deutschen Reiches und des Königreichs Preußen, zählt die wichtigsten Erfindungen der Neuzeit in tabellarischer Übersicht auf und bringt eine Zeittafel. Die Darstellung ist knapp, sucht aber sachlich wie formell die richtige Mitte innezuhalten zwischen Dürftigkeit, die stets eine Erklärung erheischt, und Überfülle, durch die aus dem Grundriß ein Lesebuch wird. Die Bücher werden sich zweifellos zu ihren alten bald neue Freunde erwerben.

10. Prof. **Rudolf Sinwel**, Lehrbuch der Geschichte für höhere Handelsschulen (Handelsakademien) u. verwandte Lehranstalten. II. Teil: Das Mittelalter. IV u. 243 S. Wien 1903, A. Hölder. 2,40 K.

Auch dieser II. Teil bestätigt das günstige Urteil, das wir im 55. Jahresberichte (1902) S. 413 über den ersten Teil fällen konnten. Von der Völkerwanderung bis zum Zeitalter der Erfindungen wird uns die Geschichte des Mittelalters in wohlabgerundeten, sorgfältig gegliederten Einzelbildern in einfacher Sprache vorgeführt. Dem Zwecke des Buches entsprechend sind besonders die Abschnitte über den Handel umfangreich und erschöpfend, wie überhaupt die Kulturgeschichte gut berücksichtigt ist. Eine Anzahl zusammenfassender Wiederholungsaufgaben schließen die einzelnen Perioden ab. Das Buch scheint für seinen Zweck vortrefflich geeignet zu sein.

11. Prof. Dr. **Gottfried Eckertz**, Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. Neu bearb. von Dir. Dr. Derichsweiler. 25. Aufl. Im Anschlusse an das Hilfsbuch für den ersten Unterricht in alter Geschichte von Dir. Jäger. IV u. 320 S. Wiesbaden 1903, C. G. Kunzes Nachf. 2,30 M.

Ein Schulbuch, das in verhältnismäßig kurzer Zeit 25 Auflagen erlebt hat, bedarf keiner weiteren Empfehlung. Die einfach schlichte Darstellung der deutschen Geschichte von der Neuzeit bis zur Gegenwart ist für die mittleren Klassen vortrefflich geeignet. Auch die Tabellen am Schlusse größerer Abschnitte sind sehr zweckmäßig und zwingen zu einer

Digitized by Google

Zusammenfassung und Wiederholung an dieser Stelle. Das Buch wird jedenfalls auch ferner fleißig gebraucht werden.

12. **A. Stahl** u. **F. Grunsky**, Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte an den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 3., durchgesehene Aufl. VI u. 102 S. Stuttgart 1903, W. Kohlhammer. 1,25 M.

Der Leitfaden, wohl zunächst für württembergische höhere Lehranstalten bestimmt, enthält die ganze alte, mittlere und neue Geschichte nebst einem Abriß der württembergischen Geschichte. Daß bei diesem Umfange und dem großen Druck die Darstellung des Stoffes äußerst knapp sein muß, liegt auf der Hand. Wir haben sehr vieles vermißt, was wir bei andern Büchern für untere und mittlere Klassen gefunden haben. Kulturgeschichtliche Angaben finden sich sehr selten. Die neueste Zeit ist ganz besonders knapp bedacht. Uns will der Leitfaden für seinen Zweck nicht ausreichend erscheinen.

13. Dr. **L. Mackensen**, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. Auf Grund der Gehrkeschen Grundrisse der Geschichte in Übereinstimmung mit den neuen Lehrplänen verfaßt. Wolfenbüttel 1903, J. Zwißler.

1. Teil: Lehraufgabe der Quarta: Geschichte des Altertums. IV u. 101 S. 90 Pf.

2. Teil: Lehraufgabe der Untertertia: Deutsche Geschichte bis zum Ausgange des Mittelalters. IV u. 93 S. 90 Pf.

3. Teil: Lehraufgabe der Obertertia: Deutsche, insbesondere brandenburgisch-preußische Geschichte vom Ausgang des Mittelalters bis zum Regierungsantritt Friedrichs des Großen. 96 S. 90 Pf.

4. Teil: Lehraufgabe der Untersekunda: Deutsche u. preußische Geschichte vom Regierungsantritt Friedrichs des Großen bis zur Gegenwart. 116 S. 1 M.

In diesen Heften ist der Stoff in Übereinstimmung mit den neuen preußischen Lehrplänen vom Jahre 1901 angeordnet und verteilt, so daß der eigentliche Geschichtsunterricht mit der Geschichte des Altertums in Quarta beginnt, die Geschichte der morgenländischen Völker gegen früher bedeutend gekürzt und der griechischen Geschichte an passender Stelle eingeordnet ist, die Geschichte der römischen Kaiserzeit der Untertertia zugewiesen und den Anfängen der deutschen Geschichte vorangeschickt oder eingegliedert wird, die griechische Geschichte mit dem Tode Alexanders des Großen und einem Ausblick auf die Diadochenzeit schließt. Auch die Sagengeschichte fehlt in diesen Lehrbüchern meist, da sie ja der Quinta als Lehrstoff zugewiesen ist. In den vorliegenden Heften ist der Stoff einfach und schlicht dargestellt, schließt sich zumeist an die großen geschichtlichen Persönlichkeiten an und betrachtet vorzugsweise die politische Geschichte, ohne doch die Kulturgeschichte ganz zu vernachlässigen. Namen und Zahlen sind gleichfalls der Gedächtnisstärke der betreffenden Klasse angepaßt, auch ist der Stoff übersichtlich gegliedert, so daß er sich dem Gedächtnis leicht einprägt. Obgleich der Erzählton der betreffenden Altersstufe völlig angemessen ist, so hätte doch an Stellen, wo die Darstellung über eine trockene Aufzählung von Tatsachen nicht hinauskommt, eine etwas größere Breite angewendet werden können. Sonst sind die Hefte sehr geeignet, ihren Zweck zu erfüllen.

14. Dr. **W. Martens**, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. In 3 Teilen. 3., verb. Aufl. Hannover 1903, Manz & Lange.

I. Teil: Geschichte des Altertums. (Ausgabe für Anstalten mit zweijährigem Unterricht in der alten Geschichte.) VIII u. 356 S. 2,80 M.

Digitized by Google

—— Leitfaden der Geschichte für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 3., verb. Aufl. In 2 Teilen. Ebenda 1903.

II. Teil: Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit. 353 S. 2,20 M.

Die 2. Auflage des I. Teiles ist im 52. Jahresberichte (1899) S. 295 mit großer Anerkennung besprochen worden. Da die neue Auflage einschneidende Veränderungen nicht erfahren hat, so sei kurz auf jene Besprechung verwiesen. — Der II. Teil erzählt in knapper Weise unter sorgfältiger Gliederung und Anwendung verschiedenen Druckes den Stoff für die Mittelklassen, enthält auch eine ausführliche Tabelle und 5 Karten. Auch dieser Teil scheint vortrefflich geeignet, seinen Zweck zu erfüllen.

### III. Lehrbücher für Volks- und Mittelschulen.

1. Dr. **Franz Ziemann**, Geschichte für die Oberstufe. 2 Hefte. Hannover 1903, C. Meyer.

1. Heft: Von der Urzeit bis zum Westfälischen Frieden. (1. Schuljahr.) VIII u. 62 S. 40 Pf.

2. Heft: Vom ersten Askanier bis zur Gegenwart. (2. Schuljahr.) XII u. 128 S. 60 Pf.

Die Heftchen schließen sich eng an den „Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschulen" an und hoffen nach Auswahl und Darstellung „die richtige Mitte zwischen den einfachsten ländlichen und den entwickeltsten großstädtischen Verhältnissen getroffen zu haben, so daß sich das Buch zur Benutzung an den meisten Volksschulen eignen dürfte." Daß ein solch gesuchter Mittelweg nicht immer das Richtige ist, davon zeugen obige Hefte, die für die einfachsten ländlichen Schulverhältnisse vielleicht etwas zu viel an Stoff, für die entwickeltsten großstädtischen Verhältnisse aber entschieden viel zu wenig und in gar zu einfacher Form bieten. Die Unterschriften unter jedem Abschnitt sind recht hübsch und einfach, doch ist es wohl notwendig, daß mehrere inhaltlich zusammengehörige Abschnitte wieder unter eine zusammenfassendere Überschrift gebracht werden. Ich kann mir wenigstens keinen gediegenen Unterricht denken, der z. B. die 21 kleineren Abschnitte aus Luthers Leben oder die 15 Abschnitte über den 30jährigen Krieg oder die 17 Abschnitte über unsere germanischen Vorfahren oder die 24 Abschnitte über den Großen Kurfürsten oder die 58 Abschnitte über Friedrich den Großen oder die 71 Abschnitte über Friedrich Wilhelm III. usw. nicht wieder in mehrere größere Abschnitte zusammenfaßte und damit den Blick der Schüler erweiterte. In einfachen Schulverhältnissen werden die Heftchen ihrer auffallend einfachen und ungekünstelten Darstellung wegen vielleicht gute Dienste leisten, für reich gegliederte Schulen aber sind sie viel zu dürftig.

2. Dr. **R. Schillmann** u. **F. Viergutz**, Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Geschichte. Nach dem neuen Grundlehrplane für die Berliner Gemeindeschulen in 3 Teilen bearbeitet. 46. Aufl. Berlin 1903, Nicolaische Verlh.

1. Teil: Von den ältesten Zeiten bis zum Westfälischen Frieden. (V. u. IV. Klasse.) 148 S. Geb. 50 Pf.

2. Teil: Die brandenburgisch-preußische Geschichte von ihren Anfängen bis zur Gegenwart. (III. u. II. Klasse). 148 S. Geb. 75 Pf.

3. Teil: Länder-, Verfassungs- und Kulturgeschichte nebst einem Anhange über Frauenleben und einer Geschichtskarte. 124 S. Geb. 60 Pf.

Infolge der Umänderung der sechsstufigen Berliner Gemeindeschulen in achtstufige Anstalten und der damit verbundenen Ausdehnung des Geschichtsunterrichts auf das 4. Schuljahr, sowie infolge der Bestimmungen

Digitized by Google

des neuen Grundlehrplans der Berliner Gemeindeschulen machte sich eine Neubearbeitung des weitverbreiteten Leitfadens nötig, indem der Stoff erweitert und der Lehrton dem Auffassungsvermögen der Schüler in den unteren Klassen angepaßt werden mußte. Da die früheren Auflagen zur Besprechung nicht vorgelegen haben, so wissen wir auch nicht, in welchem Umfange eine Erweiterung des Stoffes stattgefunden hat. Das erste Heft gruppiert fast den gesamten Stoff um große historische Persönlichkeiten und macht nur bei Reformation und 30jährigem Kriege eine Ausnahme davon. Freilich paßt die Kapitelüberschrift nicht immer zu zu dem in dem betreffenden Kapitel erzählten Stoffe. In Abschnitt 14, „Die Reformation" überschrieben, wird nur von den kirchlichen Zuständen des ausgehenden Mittelalters und von Johann Huß erzählt; in Nr. 16, „Der 30jährige Krieg", ist auch die Rede von den Päpsten, dem Lehnswesen, dem Zerfall des Deutschen Reiches und der deutschen Kaiserzeit; von dem, was in Nr. 1, „Kaiser Augustus", erzählt wird, gehört fast nichts unter diese Überschrift. Die Gliederung des Stoffes scheint überhaupt die schwächste Seite der Hefte zu sein, weil alle Abschnitte, ob Haupt- oder Unterteile, gleichwertig nebeneinandergestellt sind. Das erste Heft bringt noch kulturgeschichtliche Bilder über die Kreuzzüge, das Rittertum, die deutschen Städte, die Erfindungen, das Kriegswesen, die Entdeckungen. Auch im zweiten Hefte ist der Stoff zumeist um die fürstlichen Träger der brandenburgisch-preußischen Geschichte gruppiert; er enthält auch einige Abschnitte der außerpreußischen Geschichte: Peter den Großen und Karl XII., den nordamerikanischen Freiheitskampf, die französische Revolution, die Einigung Italiens und Napoleon III. Bilder aus der Kulturgeschichte enthält er nicht, dafür aber einen Abschnitt über die Verwaltung des preußischen Staates und der Stadt Berlin. Damit ist der eigentliche Geschichtsunterricht in Klasse II abgeschlossen. Für Klasse I, welche ja nur von einem Teile der Kinder erreicht wird, bringt das dritte Heft eine kurze deutsche und preußische Ländergeschichte, in der die allmählichen Besitzveränderungen betrachtet werden, sodann einen kurzen Abriß der deutschen Verfassungsgeschichte, die in der gegenwärtigen Reichsverfassung, und der preußischen Verfassungsgeschichte, die in der jetzigen preußischen Verfassung endet, zuletzt aber Längsschnitte durch die Kulturgeschichte und zwar: Aus der Geschichte des Bauernstandes, des Bürgertums, des Handels und Verkehrs, des Gewerbes. Ein Abschnitt über Frauenleben schließt das Heft. — Die Darstellung ist sehr einfach, der Satzbau durchsichtig und klar; es ist alles sorgfältig vermieden, was über die Köpfe der Kinder hinausgehen könnte. An vielen Stellen wird in breiterer Ausführlichkeit erzählt, so daß das Buch den Charakter des Lesebuchs erhält; freilich könnten vielfach auch Angaben bestimmter und manchmal noch mit einer Zahl belegt sein. Doch werden die Hefte jedenfalls auch in ihrer neuen Gestalt die alte Verbreitung behaupten.

3. **W. Rübenkamp,** Vaterländische Geschichte in 2 Teilen. Im Auftrage und unter Mitwirkung einer Kommission von Krefelder Lehrern bearb. Hannover 1903, C. Meyer.

Ausgabe A. Für katholische Volksschulen. 1. Teil: Für die Mittelstufe. Mit 11 Abbild. 36 S. 25 Pf. 2. Teil: Für die Oberstufe. 2. Aufl. Mit 23 Abbild 110 S. 50 Pf.

Ausgabe B. Für evangelische Volksschulen. Bearbeitet von Rektor Johannes Meyer in Krefeld. 1. Teil. Für die Mittelstufe. Mit 11 Abbild. 36 S. 25 Pf. 2. Teil: Für die Oberstufe. 2. Aufl. Mit 23 Abbild. 114 S. 50 Pf.

Digitized by Google

Ausgabe C. Für paritätische Volksschulen. Bearbeitet von Rektor Johannes Meyer in Krefeld. 1. Teil: Für die Mittelstufe. Mit 11 Abbild. 36 S. 25 Pf. 2. Teil: Für die Oberstufe. 2. Aufl. Mit 21 Abbild. 110 S. 50 Pf.

Die Hefte für die Mittelstufe enthalten zuerst in allereinfachstem Rahmen Bilder aus dem Leben Kaiser Wilhelms II., Friedrichs III., Wilhelms I. und deren Gemahlinnen, sodann in chronologischer Folge Bilder vom Großen Kurfürsten bis zu Friedrich Wilhelm IV. Es soll dadurch offenbar die ununterbrochene Reihe der Hohenzollern vom Großen Kurfürsten ab bereits der Mittelstufe eingeprägt werden, obgleich von Friedrich I. nur die Krönung und die Erwerbung der Grafschaft Mörs mit Krefeld, von Friedrich Wilhelm II. und Friedrich Wilhelm IV. nur einiges Anekdotenhafte erzählt wird. Der Erzählton ist zwar gesucht einfach, erhebt sich aber da, wo es sich um wirkliche Geschichte und nicht um Anekdoten handelt, kaum über die trockene Aufzählung, der die geschichtliche Anschauung mangelt. Die drei Hefte stimmen so völlig überein, daß sie selbst den Druckfehler auf S. 12, wo das Bildnis unserer Kaiserin mit Auguste „Viktoria" unterschrieben ist, gemeinsam haben. Worin da die auf dem Titelblatte verzeichnete Mitwirkung des Rektors Johannes Meyer eigentlich besteht, ist uns unerfindlich gewesen. — Die Hefte für die Oberstufe geben in chronologischer Folge zunächst Bilder aus der deutschen Geschichte von den alten Deutschen bis zum 30jährigen Kriege und sodann preußische Geschichtsbilder bis auf Wilhelm II. Wir haben auch in diesen Heften keinen einzigen charakteristischen Zug gefunden, der die Notwendigkeit ihrer Herausgabe rechtfertigen würde; selbst die den Verfassern doch recht naheliegende Eingliederung der Geschichte der heimatlichen Rheinprovinz ist völlig unberücksichtigt geblieben. Das würde freilich etwas mehr eigene Arbeit bedeutet haben. Auch diese Hefte stimmen bis auf die religionsgeschichtlichen Kapitel völlig überein. Nichts wirkt lächerlicher und kennzeichnet die Art der Büchermache mehr als der magere Abschnitt über Bonifatius, der übrigens der Gründung des Frankenreiches durch Chlodwig voransteht. Der Hauptunterschied der verschiedenen Ausgaben liegt hier darin, daß das in Ausgabe A den Missionaren beigegebene Attribut „heilige" und „St." in Ausgabe B und C fehlt. Ausgabe B und C enthalten auch einen Abschnitt über Heinrich IV., der in Ausgabe A fehlt, während diese wieder zwischen Kirchentrennung und 30jährigem Kriege einen Abschnitt über den religiösen Aufschwung in der katholischen Kirche bringt, den natürlich Ausgabe B und C nicht enthält. Die Reformationsgeschichte selbst ist verschieden dargestellt, in Ausgabe B am ausführlichsten, in Ausgabe C etwas ausführlicher als in Ausgabe A. Auch die Geschichte des 30jährigen Krieges ist in Ausgabe B etwas umfangreicher als in A und C bedacht. Während B und C das bekannte schöne Bild der Königin Luise bringen, enthält A statt dessen das Bild der Königin auf dem Sterbebette. Sonst gleichen sich die Hefte, von der verschiedenen Färbung des Umschlags abgesehen, wie ein Ei dem anderen, und wir bedauern herzlich, daß Johannes Meyer seinen guten Namen zu einer solchen Fabrikarbeit hergegeben hat.

4. **August Tecklenburg**, Lern- u. Lesebuch für den Geschichtsunterricht. I. Teil: Deutsche Geschichte von der Urzeit bis zum Ende des Dreißigjährigen Krieges. Nach dem Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschulen für die Hand des Schülers bearbeitet. 94 S. Hannover 1903, C. Meyer. Kart. 50 Pf.

Ein recht gutes Lern- und Lesebuch für gut gegliederte städtische Volksschulen, die dem Geschichtsunterricht die nötige Zeit zu widmen ver-

Digitized by Google

mögen. Verfasser weicht in diesem Heft ganz bedeutend ab von der Stoffauswahl und Stoffdarstellung seiner in Gemeinschaft mit Weigand herausgegebenen „Deutschen Geschichte nach den Forderungen der Gegenwart", ein Beweis, daß die begründeten Ausstellungen der Kritik bei ihm auf fruchtbaren Boden gefallen sind. Denn hier findet sich das politische und persönliche Element in völlig genügendem Umfange vertreten, die chronologische Reihe wird streng festgehalten, die Darstellung ist anschaulicher infolge Anführung zahlreicher konkreter Einzeltatsachen, nicht selten sind auch besonders wichtige Quellenstoffe aufgeführt, und endlich ist der Stoff vortrefflich gegliedert. Im ersten Abschnitt, vom Kaiser Augustus handelnd, erscheinen Namen wie Oktavian, Imperator, Toga, Tunica für die Volksschule recht überflüssig. Warum ist aus dem Leben des Bonifatius gar nichts erzählt worden? Der Abschnitt über die Reformation könnte wohl noch etwas ausführlicher dargestellt sein; der 30jährige Krieg ist entschieden zu dürftig bedacht. Trotz dieser Ausstellungen wird sich das Buch jedenfalls viele Freunde erwerben.

5. Dr. **R. Froning**. Griechische und Römische Geschichte. Für den Schulgebrauch bearb. 64 S. Wiesbaden 1903, E. Behrend. 50 Pf.

Für welche Art von Schulen das Heftchen bestimmt, ist nirgends ersichtlich; jedenfalls für Mittel- und Bürgerschulen, die der alten Geschichte nicht entbehren zu können glauben. Die griechische Geschichte ist bis auf Alexander den Großen, die römische bis Augustus dargestellt. Die Kulturgeschichte ist weit spärlicher als die politische bedacht. Der Stoff ist in der Form fließender Erzählung gebracht, ist gut gegliedert, durch verschiedenen Druck noch übersichtlicher gemacht und beschränkt sich auf die notwendigsten Namen und Zahlen. Das Büchlein ist für die Hand der Schüler recht gut geeignet.

6. **Friedrich Polack**, Erstes Geschichtsbuch für einfache Schulverhältnisse. Lehr- u. Lesebuch für den ersten Geschichtsunterricht. Mit 48 Abbild. 80 S. Leipzig 1903, Th. Hofmann. 50 Pf.

Das Büchlein ist als erstes geschichtliches Lese- und Lernbuch für die Hand der Kinder in solchen einfachen Schulverhältnissen bestimmt, in denen des Verfassers im Jahre 1892 zuerst erschienenes „Erstes Geschichtsbuch" im Preise von 75 Pf. zu umfänglich und zu teuer ist. Es beschränkt nach des Verfassers Angabe den Stoff auf das Nötige und Mögliche aus der vaterländischen Geschichte. In Wirklichkeit ist es aber dasselbe Buch. Es sind nur weggelassen 16 Seiten Sagen im Anhange, 15 Seiten Reformationsgeschichte mit den dazugehörigen 5 Abbildungen, 4 Seiten über Bonifatius mit 2 Abbildungen, 2 Seiten über die alten Deutschen und von jeder der 12 Monographien der 1. Abschnitt mit der Überschrift: „Was uns an ihn erinnert." Daher ist es leicht erklärlich, daß das „Erste Geschichtsbuch" mit seinen 120 Seiten Text und 54 Abbildungen als „Erstes Geschichtsbuch für einfache Schulverhältnisse" nur 80 Seiten Text und 48 Abbildungen enthält. Einige von den Abbildungen sind durch bessere ersetzt worden. Hier und da, wo es sich um logischeren Zusammenhang handelte, ist auch ein neuer Satz eingeschoben worden. Desgleichen findet sich einiges Neue in dem Abschnitt „Die Vorfahren unserer Herrscher" und „Karl der Große und Heinrich I." Sonst ist genau derselbe Text mit derselben Gliederung und denselben Überschriften beibehalten worden. Warum sich wohl im Vorworte kein Hinweis auf diese Tatsache findet? Die 10 monographischen Geschichtsbilder sind, ebenso wie im „Ersten Geschichtsbuch", regressiv angeordnet. Es sind die Lebensbilder

Digitized by Google

der Hohenzollern bis auf den Großen Kurfürsten (Kaiser Friedrich III. ist kein besonderes Bild gewidmet), „Die Vorfahren unserer Herrscher", „Karl der Große und Heinrich I.", „Hermann und die alten Deutschen". Ob evangelische Kinder in einfachen Schulverhältnissen von Luther und Bonifatius gar nichts erfahren sollen? Denn es ist sehr zu befürchten, daß in einfachen Schulverhältnissen dieses „erste" Geschichtsbuch auch das einzige bleibt. Die Behauptung, daß der rückwärtsschreitende Gang in der Geschichtsbehandlung für die Mittelstufe nicht nur kaiserlicher Wunsch, sondern psychologische Forderung sei, ist, soviel ich weiß, vom Verfasser nirgends bewiesen worden. Dieser rückwärtsschreitende Gang ist aber auch nicht konsequent durchgeführt; denn Karl der Große wird vor Heinrich I., Friedrich Wilhelm II. vor Friedrich Wilhelm III. behandelt, so daß die Darstellung vom Jahre 1840, dem Todesjahre Friedrich Wilhelms III., auf 1712, das Geburtsjahr Friedrichs des Großen springt. Wo bleibt da der Grundsatz „Vom Nahen zum Fernen", mit dem der regressive Gang stets so hübsch begründet wird?

7. **Fr. Rzesnitzek**, Geschichtlicher Lern- und Wiederholungsstoff. Nach der ministeriellen Generalverordnung vom 18. Oktober 1890 und unter besonderer Berücksichtigung der behördlichen Ausführungsbestimmungen bearbeitet. Breslau 1903, F. Hirt.

Ausgabe A in einem Hefte für die Mittel- u. Oberstufe einfacher Volksschulen. Mit zahlreichen Abbild. im Text. 3., durchges. Aufl. 48 S. 25 Pf.

Ausgabe B in zwei Heften für die mehrklassige Volksschule.

1. Heft: Für die Mittelstufe. Mit 1 Titelbilde u. zahlreichen Abbild. im Text. 3., durchges. Aufl. 48 S. 35 Pf.
2. Heft: Für die Oberstufe. Mit 1 Titelbild u. zahlreichen Abbild. im Text. 64 S. 50 Pf.

In Ausgabe A sind 11 Seiten für die Mittelstufe, 25 für die Oberstufe bestimmt. Ein Anhang von 12 Seiten enthält Sagen und Charakterzüge aus dem Leben der Hohenzollern. Von den 11 Seiten kommen auf Abbildungen etwa 5, so daß auf die Geschichte Wilhelms II., der Kaiserin Auguste Viktoria, Friedrichs III., Wilhelms I., Friedrich Wilhelms IV. und III., der Königin Luise und Friedrichs II. etwa 6 Seiten kommen. Man kann daher ermessen, was geboten wird. Das ist keine Geschichte, selbst für die Mittelstufe nicht. Die 25 für die Oberstufe bestimmten Seiten, von denen etwa 6 für Abbildungen abgehen, enthalten Bilder von den alten Deutschen bis auf Wilhelm II. Da darf man sich nicht wundern, wenn z. B. von Heinrich I. in 9, von Otto I. in 17, von der Entdeckung Amerikas in 10, von der Reformation in 10 Zeilen erzählt wird. Wir bedauern die Kinder, denen solch magere Speise vorgesetzt wird. — Die 48 Seiten des Heftes für die Mittelstufe der Ausgabe B enthalten 24 Seiten Titelblatt mit Inhaltsverzeichnis und Abbildungen, etwa 12 Seiten eigentlichen Geschichtstext und 12 Seiten Sagen und Charakterzüge. Das zweite Heft für die Oberstufe enthält etwa 19 Seiten mit Titelblatt und Abbildungen, etwa 35 Seiten Geschichtstext und etwa 8 Seiten Sagen. Nach dem Vorwort soll sich der Stoff, durch verschiedenen Druck geschieden, in konzentrischen Kreisen erweitern, so daß jeder Lehrer genau weiß, was er neu durchzunehmen und was er zu wiederholen hat. Jedem Kinde soll dadurch der Stoff in der vaterländischen Geschichte während seiner Schulzeit wenigstens viermal dargeboten werden. Das wird ja wohl genügen. Man sollte doch die verfügbare Zeit mehr zur Vertiefung, als zur Wiederholung gebrauchen. Wir hoffen, daß Schulen mit drei und mehr Lehrern, auch katholische,

Digitized by Google

trotz der Anweisung des Vorwortes, von solch mageren Heften keinen Gebrauch machen. Leider ist der Verfasser Königl. Kreisschulinspektor.

8. **Heinrich Weigand**, Merkbuch für die deutsche Geschichte. 64 S. Hannover 1904, C. Meyer. 30 Pf.

Enthält einen kurzen Auszug aus des Verfassers in Gemeinschaft mit Tecklenburg herausgegebenen „Deutschen Geschichte für Schule und Haus", die nach Angabe des Verfassers zumeist in die Hände von Lehrern gelangt ist. Das vorliegende Heftchen soll nur das enthalten, was man nach stattgehabter Behandlung vom Schüler in zusammenhängender Wiedergabe erwarten kann. Es setzt die oben erwähnte „Deutsche Geschichte" in der Hand des Lehrers voraus.

9. **Otto Kunze**, Lehrstoff für den elementaren Geschichtsunterricht. Neu herausgegeben und bis zur Gegenwart fortgeführt von Bruno Kunze. II. Kursus in 2 Heften. 2. Heft: Deutsche Geschichte mit entsprechender Berücksichtigung der allgemeinen. 2. Aufl. 223 S. Leipzig 1903, F. Hirt & Sohn. 2 M.

—— Lernstoff für die Hand der Kinder. Auszug aus dem „Lehrstoff für den elementaren Geschichtsunterricht". 1. Kursus: Deutsche Geschichte mit entsprechender Berücksichtigung der sächsischen. 24. bis 27. Aufl., in neuer Rechtschreibung herausgegeben u. bis zur Gegenwart fortgesetzt. 72 S. Ebenda. 40 Pf.

Das erste Heft, für die Hand des Lehrers bestimmt, enthält den Stoff für den II. Kursus in der Geschichte, der das 12. bis 14. Lebensjahr umfaßt und in dem die deutsche Geschichte mit einigen Ausblicken auf die allgemeine zur Behandlung kommt. Der Stoff ist gut gegliedert, durch Anwendung verschiedenen Druckes recht übersichtlich gestaltet und in hübsch lesbarer Form dargestellt. Er wird daher dem Lehrer hilfreiche Dienste leisten können. — Das Schülerheft enthält nur einen kurzen Auszug aus dem Lehrerhefte. Die Abschnitte sind mit Überschriften in einer für Kinder recht passenden Form versehen. Die Kulturgeschichte ist recht gut vertreten, die sächsische Geschichte im Rahmen der allgemeinen deutschen Geschichte an passender Stelle und in dem ihr gebührenden Umfange eingeflochten, die neueste Geschichte mit der deutschen und sächsischen Staats- und Bürgerkunde besonders umfangreich bedacht, so daß dieses Schülerheft dem Geschichtsunterricht der sächsischen Volksschulen zweifellos sehr gute Dienste leistet. Es sei auch fernerhin empfohlen.

## IV. Spezielle Landesgeschichte.

1. Dr. **Hans Ockel**, Bayerische Geschichte (Samml. Göschen). 135 S. Leipzig 1902, G. J. Göschensche Verlh. 80 Pf.

Auch dieser knappe Abriß der bayerischen Geschichte wendet sich, den Grundsätzen der Sammlung Göschen entsprechend, vornehmlich an gebildete Laien, an Schüler höherer Lehranstalten und Studenten in den ersten Semestern. Mit der gebotenen knappen Kürze verbindet er eine möglichst objektive Darstellung unter Anführung aller wichtigsten Ereignisse von der Urzeit bis zur Gegenwart, läßt dabei auch den Zusammenhang der bayerischen Entwicklung mit der allgemeinen deutschen nicht außer acht und wirft bisweilen auch einen Blick auf die kulturgeschichtliche Entwicklung.

2. **Karl Mensing**, Bilder aus der sächsischen Geschichte. Georg der Bärtige u. Kurfürst Moritz. II. 96 S. Dresden 1903, Verbandsbuchhandlung. 60 Pf.

Das erste Heft dieser „Bilder aus der sächsischen Geschichte" ist im 53. Jahresberichte (1900) S. 318 mit Anerkennung besprochen worden.

Digitized by Google

Die dort gebotenen zehn Bilder aus der früheren sächsischen Geschichte sind natürlich kürzer gehalten als die beiden vorliegenden, von denen Kurfürst Moritz am umfangreichsten bedacht ist. Es sind nicht trockene Lebensbilder, die jede Kleinigkeit aus dem Leben ihrer Helden wiedergeben, sondern lebensvoll gehaltene Skizzen, in denen das Hauptgewicht auf die Darstellung gelegt ist. Auch das zweite Bändchen verdient Empfehlung.

3. **Othmar Kloske**, Hochmeister-Bilder. Ursprung und Geschichte des hohen deutschen Ritterordens. Nach geschichtlichen Quellen geschildert. XII u. 59 S. Regensburg 1903, Verlagsanstalt vorm. G. J. Manz. 1 M.

Das Buch enthält nicht, was der Titel anzudeuten scheint, nämlich einzelne Bilder aus der Geschichte des deutschen Ritterordens, sondern es besingt in nicht immer einwandfreien Strophen von je vier Versen die Taten sämtlicher Hochmeister von der Gründung des Ordens im Jahre 1190 bis zur Gegenwart, so daß von manchem Hochmeister nur eine einzige Strophe erzählt. Es ist also eine sehr knappe und dürftige Geschichte des Ordens in gereimten Versen, an deren Inhalt und Form man keinen allzustrengen Maßstab legen darf. Vorausgeschickt ist ein Verzeichnis sämtlicher Hochmeister mit Angabe der Regierungszeit.

4. Dr. **Wilhelm Reeb**, Russische Geschichte (Samml. Göschen). 152 S. Leipzig 1903, J. G. Göschensche Vlh. 80 Pf.

Erzählt in sehr knappem Abriß die Entwicklung des russischen Riesenreiches in ihren Hauptzügen von den ältesten Zeiten bis zur Entfaltung zur Weltmacht in der Gegenwart. Dabei sind die Teile etwas eingehender behandelt, die Rußlands Geschichte und Politik in ihrem Verhältnis zu Deutschland zeigen. Die von Rußland geführten zahllosen Kriege finden nur kurze Erwähnung. Dagegen ist die Kulturgeschichte etwas stärker betont und der Darlegung der inneren Zusammenhänge breiterer Raum gegönnt worden durch Beschränkung der Namen und Tatsachen. Auch dieses Bändchen ist für eine erste Orientierung gut geeignet.

5. Dr. **Heinrich Detmer**, Bilder aus den religiösen und sozialen Unruhen in Münster während des 16. Jahrhunderts. I. Johann von Leiden. Seine Persönlichkeit und seine Stellung im Münsterschen Reiche. 71 S. Münster 1903, Coppenrathsche Buchh. 1,25 M.

Der Königliche Oberbibliothekar in Münster entwirft in diesen Blättern ein ansprechendes Bild von der Persönlichkeit und Stellung Johanns von Leiden, der, Holländer von Geburt, durch die Energie seines Willens und die Macht seiner Persönlichkeit sich zum Könige von Münster aufwarf, eine religiöse und soziale Umwälzung herbeiführte, den Bischof vertrieb und ein Jahr und vier Monate der feindlichen Belagerung trotzte, bis auch über ihn und seine Helfershelfer die Vergeltung seiner zahlreichen Schandtaten hereinbrach, indem er nach siebenmonatiger Gefangenschaft auf dem Marktplatze zu Münster mit glühenden Zangen zu Tode gefoltert wurde. Das Heftchen liest sich gut und verdient Empfehlung.

6. Mitteilungen des Freiberger Altertumsvereins mit Bildern aus Freibergs Vergangenheit. Herausgegeben von Konrad Knebel. 38. Heft. 115 S. Freiberg 1902, Gerlachsche Buchdr.

Die vier längeren, auf gründlichen Forschungen beruhenden Arbeiten des Heftes haben kein über Freiberg hinausragendes Interesse, führen



Digitized by Google

jedoch dem mit Freibergs Vergangenheit und Örtlichkeiten Vertrauten einen fesselnden Abschnitt aus der Kultur- und Kunstgeschichte der Heimat vor.

## V. Biographisches.

1. **Alwin Lonke**, Königin Luise von Preußen. Ein Lebensbild nach den Quellen. Mit 70 Abbild. u. 2 Beilagen. XII u. 335 S. Leipzig 1904, E. A. Seemann. Geb. 8 M.

Auch dieses auf Grund eingehenden Quellenstudiums entworfene Lebensbild der unvergeßlichen Königin wird bei seiner strengen Sachlichkeit und Unparteilichkeit nur dazu beitragen, die Verehrung für die durch und durch deutsch empfindende edle Frau zu vergrößern und ihr Andenken im deutschen Volke zu sichern. Unter scharfer Betonung ihres Anteils an der Politik und in gerechterer Beurteilung von Napoleons Verhalten ihr gegenüber schildert uns der Verfasser die Königin in ihrer rein menschlichen Größe, indem er zumeist die Quellen selbst reden, also die Königin in ihren Briefen und Tagebuchaufzeichnungen selbst zu Worte kommen läßt; denn nichts vermag von Art und Wesen der zu schildernden Personen auch nur annähernd den Eindruck hervorzurufen wie ihre eigenen mündlichen und schriftlichen Äußerungen. Daneben ist aber auch der Briefwechsel der ihr nahestehenden oder in ihren Gesichtskreis getretenen Personen ausgiebig verwertet worden. Überall ist Verfasser auch bemüht gewesen, genau die Zeitfolge der Ereignisse festzuhalten, weil nur dadurch eine objektive und geordnete Darstellung der Ereignisse möglich war, so daß das Buch an manchen Stellen beinahe den Charakter eines Tagebuches erhält. Besonders fesselnd ist natürlich die Darstellung der Ereignisse des Jahres 1806 und der folgenden Jahre, denn was die königliche Frau in dieser Zeit der tiefsten Schmach für ihr Vaterland getan und gelitten hat, das wird für immer im Gedächtnis des preußischen und deutschen Volkes fortleben. Da das Lebensbild rein historisch ist, so ist von den zahlreichen anekdotenhaften Erzählungen fast gar kein Gebrauch gemacht. Die Darstellung setzt gereifte und gebildete Leser voraus. Das mit 70 vortrefflichen Abbildungen geschmückte Buch sollte jeder vaterlandsliebende Deutsche lesen.

2. Dr. **Hermann von Petersdorff**, Königin Luise. Mit 5 Kunstdrucken. 181 S. Bielefeld 1903, Velhagen & Klasing. Geb. m. Goldschn. 3 M.

Ganz besonders auf Grund des erst neuerdings durch den Königl. Staatsarchivar Dr. Bailleu mehr und mehr erschlossenen Briefschatzes zur Geschichte der Königin Luise zeichnet Verfasser mit sicherer Hand in knapper Darstellung das hehre und doch in Glück und Leid so anmutige Bild der edlen Frau, die durch die zauberhafte Macht ihrer Persönlichkeit bis in unsere Zeit ihren strahlenden Schein wirft und den Preußen und Deutschen noch jahrhundertelang leuchten wird. Es ist natürlich und ungemein fesselnd, daß die Königin mit Stellen ihrer Briefe selbst häufig zu Worte kommt; vielleicht wäre es gut gewesen, diesen oder jenen Brief ganz aufzunehmen und für sich reden zu lassen. Das Buch ist vortrefflich ausgestattet und sei für Bibliotheken, für Prämien- und Geschenkzwecke warm empfohlen. Nicht für die Jugend geschrieben, bringt sie doch in ihren obersten Schuljahren dem größten Teile des Inhalts volles Verständnis entgegen. Besonders wird das Buch für unsere reifere weibliche Jugend eine sehr geeignete Lektüre sein.

Digitized by Google

3. **Reinhold Koser**, König Friedrich der Große. II. Bd. 1. u. 2. Aufl. 694 S. Stuttgart 1903, J. G. Cotta Nachf. 10 M.

Der II. Band dieser bedeutendsten unter allen Biographien Friedrichs des Großen umfaßt die Zeit von 1756—1786. Unter Benutzung des ihm zur Verfügung stehenden fast unermeßlichen biographischen Stoffes schildert der Verfasser uns den Feldherrn und Staatsmann, den Diplomaten und Volkswirt, den Geschichtsschreiber und Musiker, den Dichter und Philosophen, den König und Freund, kurz den Menschen Friedrich, den der entsetzliche siebenjährige Kampf nicht gebrochen und der in Krieg und Frieden, in Glück und Not, seine vielseitigen, dabei auseinanderstrebenden Neigungen unter den kategorischen Imperativ seiner Königspflicht zu zwingen wußte. Nachdem Verfasser auf 336 Seiten den Siebenjährigen Krieg in allen seinen Phasen geschildert, zeigt er uns zuletzt die Wiederaufnahme der Friedensarbeit in dem heruntergekommenen Lande und die Lösung jener Riesenaufgabe, das ausgesogene Land wieder zu Wohlstand und Blüte zu führen. Das Werk ist glänzend geschrieben und liest sich vortrefflich; es stört den Genuß unbefangener Lektüre nicht durch kritische Anmerkungen, gibt aber für nachprüfende Leser diese Anmerkungen in einem besonderen Abschnitte am Schlusse. Im Zusammenhang mit dem kleineren Buche „Friedrich der Große als Kronprinz" von demselben Verfasser bildet diese zweibändige Biographie ein neues Denkmal des Ruhms und der Verehrung für Preußens größten König.

4. **Heinrich Hersch**, Friedrich der Große als Kronprinz im Briefwechsel mit Voltaire. Deutsche Bearbeitung mit Vorwort, Erläuterungen und Inhaltsübersicht. (Bibliothek der Gesamtliteratur, Nr. 1600—1605.) Mit einem Jugendbildnisse Friedrichs des Großen. VIII u. 432 S. Halle, O. Hendel. 1,50 M.

Wenn die ursprünglich nicht für die Öffentlichkeit bestimmten Briefe Friedrichs des Großen im allgemeinen einen ungetrübten Spiegel der jeweiligen Gesinnungen und Empfindungen des großen Königs geben, so tut dies ganz besonders der umfangreiche Briefwechsel mit Voltaire aus der Kronprinzenzeit, in dem er sich mit jugendlicher Offenherzigkeit und rückhaltloser Natürlichkeit äußert über fast sämtliche Gebiete der Wissenschaften und schönen Künste, in dem beide Männer sich ihr Innerstes offenbaren, nicht nur ihre Ansichten, sondern auch ihre Werke austauschen und Friedrich, noch unbeeinflußt von den Sorgen des königlichen Berufs und von den Enttäuschungen, die ihm der spätere persönliche Umgang mit dem ebenso geistreichen wie charakterlosen Franzosen brachte, in den Dichtungen Voltaires schwelgt und einen Einblick eröffnet in seinen umfangreichen Ideen- und Interessenkreis und in seine politischen Anschauungen und Zukunftsträume. Die Sammlung enthält 124 Briefe aus den Jahren 1736 bis 1740, meist abwechselnd von Friedrich und von Voltaire; denn das ist der Vorzug dieser neuen deutschen Bearbeitung, daß sie in organischem Zusammenhange von Brief und Antwort ein wichtiges Stück der geistigen Entwicklung Friedrichs aufzeigt, während in den bisherigen Ausgaben in einseitiger Weise zumeist nur Friedrichs Briefe berücksichtigt worden waren und daher stellenweise unverständlich blieben. Der Herausgeber hat die Briefe mit zahlreichen erläuternden Anmerkungen versehen, auch ein genaues Verzeichnis mit kurzer Inhaltsbezeichnung hinzugefügt, so daß das Nachlesen eines bestimmten Briefes erleichtert wird. Die Lektüre wird die Überzeugung fördern, daß der große Preußenkönig Schwert und Feder mit gleicher Gewandtheit zu führen verstand. Der billige Preis erleichtert die Anschaffung.



Digitized by

5. **E. Schröder**, Ein Tagebuch Kaiser Wilhelms II. 1888—1902 nach Hof- und anderen Berichten. 427 S. Breslau 1903, Schlesische Buchdruckerei. 4 M.

Das Buch gibt, lediglich nach der Zeitfolge geordnet, alle durch den Hofbericht und andere Berichte der Öffentlichkeit bekanntgegebenen Ereignisse aus dem Leben Kaiser Wilhelms an, Tag für Tag, Monat für Monat, Jahr für Jahr, so daß der Leser für jeden Tag der Regierungszeit des Kaisers nachschlagen kann, was der Kaiser an diesem Tage getan oder was sich mit ihm ereignet hat. Vielfach sind auch Bruchstücke der vom Kaiser an diesem Tage gehaltenen Ansprachen, gegebenen Erlasse, geschriebenen Briefe u. s. w. aufgeführt, so daß sich das Buch zu einem vollständigen Quellenbuche über das Leben Kaiser Wilhelms gestaltet hätte, wenn diese Urkunden ganz aufgenommen worden wären.

6. **K. Sterzenbach**, Kaiser Wilhelm II. Seine Lebensgeschichte u. Regierung. 4., verm. Aufl. 79 S. Neuwied 1903, Heusers Verl. Kart. 60 Pf.

Erzählt in sehr schlichter und allgemein verständlicher Weise kurz die Lebensgeschichte des Kaisers und dessen Fürsorge für Heer und Marine, Schule und Kirche, Kunst und Wissenschaft, für Arbeiter- und Volkswohlfahrt und für die Vergrößerung des Reiches durch Erwerbung neuer Kolonien. Einzelzüge aus dem Leben des Kaisers und 14 Gedichte zum Singen und Sagen am Geburtstage desselben schließen das im allgemeinen ansprechende knappe Lebensbild, das durch wörtliche Anführung einer Anzahl von Ansprachen und Äußerungen nur an Reiz gewinnt. Auf S. 18 ist der 22. März 1877 als der 90. Geburtstag Wilhelms I. angegeben.

7. Bismarcks Briefe an seine Gattin aus dem Kriege 1870/71. Mit einem Titelbild und einem Brief-Faksimile. 112 S. Stuttgart 1903, J. G. Cotta Nachf. 2 M.

Bismarcks Kriegsbriefe aus Frankreich bilden eine prächtige Ergänzung zu seinen im 53 Jahresberichte (1900) S. 321 angezeigten „Briefen an seine Braut und Gattin". Von den 79 Nummern der Sammlund sind sechs an den Grafen Herbert Bismarck gerichtet. Ein Anhang von 10 Briefen aus den Jahren 1867—1873 ist bereits in der Gartenlaube veröffentlicht worden. Die Briefe begleiten den Krieg in seinem ganzen Verlaufe. Sie seien den Besitzern der oben erwähnten Sammlung warm empfohlen.

8. **Martin Philippson**, Der große Kurfürst Friedrich Wilhelm von Brandenburg. III. Teil: 1660—1688. V u. 514 S. Berlin 1903. S. Cronbach. 7,50 M.

Der 1. und 2. Band, im 54. Jahresberichte (1901) S. 347 angezeigt, haben des Kurfürsten Entwicklung bis zu seiner Heldenzeit im Kampfe mit Schweden gezeigt und mit dem Frieden von St. Germain 1679 geschlossen. Das war jedoch mehr die Darstellung der äußeren Entwicklung Brandenburgs, während die inneren Zustände nur bis zum Jahre 1660, bis zum Frieden von Oliva, eine zusammenhängende Würdigung erfahren haben. Der dritte, abschließende Band enthält daher zunächst die zusammenhängende Darstellung der inneren Verhältnisse des Kurhauses und des Kurstaates vom Frieden von Oliva bis zum Tode Friedrich Wilhelms; denn erst seit 1660 fand der Kurfürst die Muße und die Mittel, an die Ausführung seiner originellen und weitgehenden Gedanken für die innere Entwicklung seines Staates zu gehen. Daher berichtet Verfasser nicht nur auf Grund der bereits vorhandenen tüchtigen

Digitized by

Vorarbeiten, sondern auch unter Benutzung bisher noch nicht verwerteten ungedruckten Aktenmaterials aus dem Kriegsministerium, dem Geheimen Staatsarchive und der Königlichen Bibliothek zu Berlin über die Ausbildung des Heerwesens, über die Gründung einer See- und Kolonialmacht, über die gestellten und zum Teil gelösten Aufgaben in der Gewerbe- und Handelspolitik, über des Kurfürsten Stellung den verschiedenen religiösen Bekenntnissen gegenüber, über die Gründung des Beamten- und Polizeistaates in Brandenburg, über das geistige Leben in Brandenburg und über den Kurfürsten und seinen Hof. Ein kurzer Abschnitt über den endlichen Anheimfall des ihm im Westfälischen Frieden zugesprochenen Magdeburg leitet sodann zum zweiten Teile des Bandes über, der die noch ausstehende Darstellung der auswärtigen Politik vom Frieden zu St. Germain bis zum Tode des Kurfürsten bringt und zeigt, daß dieser nach 1679 zu Frankreich neigt, in seinen letzten Lebensjahren aber sich entschlossen wieder abkehrt von Frankreich. Die ganz hervorragende Biographie verdient die eingehendste Beachtung aller, die sich in die vielfach verschlungenen Wege der kurfürstlichen Politik an der Hand eines trefflichen Führers gründlich einarbeiten wollen. Freilich hätte die Darstellung an vielen Stellen einfacher und durchsichtiger sein können, ohne daß dadurch der wissenschaftlichen Genauigkeit und Gründlichkeit geschadet worden wäre.

9. **Max Lehmann**, Freiherr vom Stein. I. Teil: Vor der Reform 1757 bis 1807. XIX u. 454 S. Leipzig 1902, S. Hirzel. 10 M.

Da nach des Verfassers Ansicht die bisher am meisten bekannte Biographie Steins, die von Pertz, nichts als eine Sammlung von Dokumenten mit verbindendem Text ist, andere Arbeiten nur einzelne Teile der Wirksamkeit Steins behandeln, so hat Verfasser auf Grund der von ihm in den verschiedensten Archiven vorgefundenen, bisher noch nicht benutzten Dokumente die Herausgabe einer auf drei Bände berechneten Steinbiographie beabsichtigt, von der der erste Band vorliegt. Er führt uns unter Angabe zahlreicher Quellenbelege in durchweg einfacher Darstellung von der Geburt Steins durch seine Jugend- und Studienzeit, zeigt uns seine Tätigkeit am Reichskammergericht in Wetzlar 1777, seine Reisen 1778 bis 1780, seinen Eintritt in den preußischen Dienst unter Friedrich II. und dessen Nachfolger, sein Emporsteigen vom Direktor der westfälischen Bergwerke bis zum Oberpräsidenten in Minden und Münster und endlich zum Minister im Jahre 1804 bis zu jenem denkwürdigen 4. Januar 1807, an dem Stein von dem ihm grollenden Könige Friedrich Wilhelm III. im Zorn entlassen wurde, zu einem Zeitpunkte, da er des tatkräftigen und geistvollen, freilich auch selbstbewußten Mannes am meisten bedurft hätte. Ein zweiter Band soll die Reformjahre 1807 und 1808, ein dritter den Rest der Wirksamkeit Steins schildern. Die groß angelegte Biographie stellt uns das Bild des Mannes klar vor Augen, der durch seine großen Reformen in Preußens trübster Zeit das Selbstvertrauen Preußens wieder stärkte und die endliche Befreiung vorbereitete. Sie sei warm empfohlen.

10. D. **Bernhard Rogge**, Generalfeldmarschall Graf Albrecht von Roon, Königl. preuß. Kriegsminister. Ein Lebensbild zur hundertjährigen Wiederkehr seines Geburtstages am 30. April 1903. Mit Abbild. 79 S. Hannover 1903, C. Meyer. 50 Pf.

Eine von den zahlreichen Gelegenheitsschriften des Verfassers, die in diesem Falle einen etwas wärmeren Ton als gewöhnlich anschlägt,

Digitized by Google

da Rogge infolge seiner verwandtschaftlichen Stellung zu seinem Helden und infolge vielfacher Berührung mit ihm mannigfache persönliche Erinnerungen und Stimmungen mit einflechten konnte. Das anspruchslose Büchlein liest sich meist gut, verlangt aber trotz der angestrebten Einfachheit der Darstellung nicht mehr ganz jugendliche Leser, da die dargestellten politischen und militärischen Verhältnisse schon einige Erfahrung in diesen Dingen voraussetzen. Wer nicht Zeit findet, die von dem Sohne Roons herausgegebenen zweibändigen „Denkwürdigkeiten aus dem Leben des Generalfeldmarschalls" zu studieren, aber doch das Wichtigste aus dem Leben des um die Erneuerung des preußischen und deutschen Heerwesens hochverdienten Organisators kennen lernen möchte, der greife zu diesem kurzen Lebensbilde.

11. **Albert Pfister,** Deutsche Zwietracht. Erinnerungen aus meiner Leutnantszeit 1859—1869. VII u. 357 S. Stuttgart 1902, J. G. Cotta Nachf. 6 M.

In diesen Erinnerungen gibt der ehemalige Offizier und spätere Geschichtsschreiber die Fortsetzung der in demselben Verlage erschienenen Fundstücke aus seiner Knabenzeit, „Pfarrers Albert" betitelt. Wer neben diesen „Fundstücken" auch sein „Deutsches Vaterland im 19. Jahrhundert" und seine „Burenbetrachtungen" gelesen hat, der wird gefunden haben, daß der Geschichtsschreiber mit ungekünstelter Einfachheit in der Darstellung nicht selten einen sonnigen Humor und eine poetische Gestaltungskraft verbindet, die gerade in ihrer ungesucht einfachen Art wirkungsvoll zum Herzen des Lesers spricht. Dasselbe kann von den vorliegenden Erinnerungen gesagt werden, die dem eigenen Lebensgange und der Zeitgeschichte des Jahrzehnts von 1859 bis 1869 gelten und die erzählen von Krieg und Frieden, von Lust und Leid in dem Jahrzehnt der Zwietracht, wie sich das alles in der Tiefe des Volkes ausgenommen hat und wie es von den Untenstehenden empfunden worden ist. So seine persönlichsten Schicksale mit den wichtigsten Ereignissen, der Zeitgeschichte verwebend, schildert Verfasser zunächst das größte Nationalfest der Deutschen, das Schillerfest, wie es 1859 in ganz Deutschland und darüber hinaus, besonders aber in Ludwigsburg und Marbach gefeiert worden ist, erzählt sodann von seinen Erlebnissen als Leutnant beim 8. württembergischen Regimente und von seinem Studienjahr auf der Hochschule zu Tübingen, wo er besonders Geschichte und Nationalökonomie studierte. Ein zweiter Abschnitt gilt den Erinnerungen an das Jahr 1866, das ihn als Offizier nach Frankfurt, Hessen, zum Kampfe gegen die preußische Mainarmee führte und der an vielen Stellen mit leichtem Humor die Geringschätzung widerspiegelt, deren sich die Preußen damals bei den süddeutschen Truppen erfreuten. Ein dritter Abschnitt schildert dann die dem Kriegsjahre folgenden drei Friedensjahre. Das Buch fesselt nicht durch glanzvolle Darstellung aufregender Ereignisse, sondern es ist eine angenehme, unterhaltende Lektüre für stille Stunden, für welche es warm empfohlen sei.

12. **Mite Kremnitz,** König Karl von Rumänien. Ein Lebensbild. 182 S. Breslau 1903, Schlesische Buchdruckerei. 2 M.

In einfacher, aber desto anziehenderer Form schildert uns Mite Kremnitz, die als Dichterin bekannte, mit dem rumänischen Hofleben gründlich vertraute Freundin der Königin Elisabeth, der als Carmen Sylva gefeierten Dichterin auf dem rumänischen Königsthrone, das Leben des Königs Karl von dem Tage an, da er im Jahre 1866 als junger

Digitized by Google

Fürst das von den heftigsten Parteikämpfen zerrissene und in tiefster Finanznot steckende Land betrat bis zur Gegenwart, in der dank seines Pflichtgefühls das Staatswesen völlig geordnet, das durch ihn geschaffene schlagfertige Heer sich auf dem Schlachtfelde bewährt hat, die Staatsfinanzen geordnete, die Parteigegensätze bedeutend mildere geworden sind. So hat er, der nicht angestammte, sondern fremde Fürst, der Hohenzoller, den Beweis geliefert, daß unter parlamentarischer Regierungsform sich sowohl eine monarchische Macht als auch wahre politische Freiheit entwickeln kann. Diese glänzenden Erfolge aber konnte er nur erreichen, weil er sich auf dem Throne höchstes Menschentum bewahrte und in edler Selbstaufopferung sein ganzes Ich für seine Pflicht hingab. Wer das große vierbändige Werk derselben Verfasserin „Aus dem Leben König Karls von Rumänien" wegen seiner Ausführlichkeit und der zahlreichen in den Text eingefügten Dokumente nicht lesen kann, dem sei das vorliegende knappere Lebensbild warm empfohlen.

13. Napoleon I. kurz vor seinem Tode. Nach dem Journal des Dr. F. Antommarchi. Übertragen von Oscar Marschall von Bieberstein. 2 Teile. 225 u. 192 S. Leipzig 1903, Schmidt & Günther. 7,20 M.

Der mit seiner umfangreichen Napoleonliteratur auf deutschem Boden wohl einzig dastehende Verlag bietet in der obigen Übertragung das Tagebuch des Doktors F. Antommarchi, eines wissenschaftlich hochgebildeten jungen korsischen Arztes, der vom Kardinal Fesch in Rom, dem Onkel des Kaisers, zur Pflege des erkrankten Napoleon nach St. Helena geschickt worden war und dort vom 23. September 1819 bis zu dem am 5. Mai 1821 erfolgten Tode des Kaisers dessen Leibarzt war, anfangs sein Vertrauen genoß, später aber nur mit größtem Mißtrauen empfangen wurde. In bezug auf diese letzten anderthalb Jahre vom Leben Napoleons sind wir fast ausschließlich auf die Mitteilungen dieses Arztes angewiesen, die er in seinem sorgfältig geführten Tagebuche aufgezeichnet hat, in dem auch mancherlei historische Dokumente, namentlich aus der Zeit der italienischen Kriege und des Feldzuges nach Ägypten, Aufnahme gefunden haben. Immerhin ist das Tagebuch nicht völlig einwandfrei; denn der Verfasser berichtet auf allen Blättern desselben von der treuen Erfüllung seiner Berufspflicht und der Dankbarkeit seines großen Patienten, während wir aus den Tagebuchblättern des Grafen Montholon, der bis zum Tode Napoleons auf St. Helena weilte, wissen, daß das anfängliche Vertrauen Napoleons sich sehr bald in Mißtrauen verkehrte, daß der junge Arzt durch seine Schuld mit Schimpf und Schande entlassen werden sollte, ja, daß er selber alles tat, um von St. Helena fortzukommen. Trotzdem ist das Tagebuch als historische Quelle unentbehrlich. Ein unbestreitbares Verdienst hat sich Antommarchi durch die Herstellung der Totenmaske Napoleons, welche das Buch schmückt, erworben.

14. Prof. Dr. **Edmund Hardy**, Buddha. 132 S. (Samml. Göschen.) Leipzig 1903, G. J. Göschensche Verlh. Geb. 80 Pf.

Das Heftchen will nicht die Geschichte des Buddhismus erzählen, weder die äußere seiner Bekenner noch die innere seiner Lehren und Einrichtungen, sondern Buddha selbst, der Mensch und Denker, dessen Name heute in aller Munde ist, soll dem Verständnis unserer Zeit näher gebracht werden, so daß sie erfährt, wie es kam, daß die geistige Bewegung, die der indische Weise aus dem Sakyastamme ein halbes Jahrtausend vor Christus entfachte, ihre Schwingungen auf jene übertrug, die wir

Digitized by Google

heute erleben. Die Lösung dieser Aufgabe ist auf Grund der vorhandenen Quellen erfolgt, die jedoch nicht ausreichend zu einem „Leben" Buddhas sind, das daher auch nicht gegeben werden soll. Die Einleitung zeigt zunächst, was wir über Buddha wissen und nicht wissen. Um den Sinn seines Lebens und seiner Lehre erfassen zu können, ist es sodann nötig, einen Blick zu werfen auf die Voraussetzungen, unter denen sich der mit Buddhas Name verknüpfte Umschwung im Geistesleben seiner Zeitgenossen vollzogen hat. Deshalb werden im ersten Kapitel diese Voraussetzungen, an die sein Denken und Sein gebunden war, näher erörtert, nämlich die Religion, die Philosophie, die Moral und die Gesellschaft Indiens zur Zeit seines Auftretens. In einem zweiten Kapitel wird alsdann Buddhas geschichtliche Erscheinung in ihrer Entwickelung, ihrer Lebensführung und ihren Erfolgen sowie ihrem Ende beleuchtet, während ein drittes Kapitel seine Stellung zu den wichtigsten Zeitfragen erörtert, nämlich zu Autoritätsglauben und Opferwerk, zu Wundern und Göttern und einem höchsten Gott, zu den Grenzen menschlichen Wissens, den Kasten und dem sittlichen Ideal der Inder. In zwei weiteren Kapiteln werden alsdann die Anfänge der Buddha-Legende untersucht und die ältesten Zukunftsbilder besprochen, nämlich der Abfall von der Lehre und der zukünftige Buddha. Das Heftchen ist sehr instruktiv.

### VI. Geschichtliche Liedersammlungen und Quellenstoffe.

1. **Alois Atzler**, Quellenstoffe und Lesestücke für den Geschichtsunterricht in Lehrerseminaren. I. Band: Deutsche Geschichte bis zum Ausgange des Dreißigjährigen Krieges. VIII u. 304 S. Paderborn 1903, F. Schöningh. 2,50 M.

Das Buch will den Seminaristen das nötige Material bieten, um ihnen die im Lehrplan für die preußischen Lehrerbildungsanstalten vom 1. Juli 1901 vorgeschriebene Benutzung von „Quellensammlungen sowie Werken der bedeutendsten neueren Geschichtschreiber in einzelnen Abschnitten" zu ermöglichen. Zu diesem Zwecke ergänzen sich Quellenstoffe und Lesestücke, ohne daß jeder wichtigeren historischen Erscheinung ein besonderer Artikel gewidmet und dadurch eine lückenlose Darstellung der deutschen Geschichte erfolgt wäre, was bei der Fülle des vorhandenen Stoffes auch weder erstrebt noch erreicht werden sollte. Es sind besonders kultur- und wirtschaftsgeschichtliche Stoffe, auch Abschnitte aus der Kunstgeschichte berücksichtigt worden; dagegen haben Stoffe aus der Kirchengeschichte, der Geschichte der Pädagogik, der Literatur und Musik keine Aufnahme gefunden, da sie im Seminar besonders zur Besprechung gelangen. Mit der Auswahl von 82 Einzelnummern, von denen in weiser Beschränkung nur einige Quellenstücke in der sprachlichen Ausdrucksweise und der Orthographie des Urtextes aufgenommen sind und so den Geist ihrer Zeit widerspiegeln, kann man wohl einverstanden sein, denn es sind nicht nur die besten Quellenschriften, sondern auch die besten neueren Historiker vertreten. Von jedem der im Buche vertretenen Historiker finden sich in Anmerkungen kurze biographische Notizen und die Angabe seiner Hauptwerke, auch ist am Schlusse jedes historischen Abschnitts die neueste Literatur über denselben aufgeführt. Dadurch bietet sich das Buch zugleich als Führer durch die historische Literatur denjenigen an, die für die zweite Lehrerprüfung oder das Mittelschullehrerexamen Geschichte als Spezialfach wählen. Das Buch erscheint gut geeignet, seinen Zweck zu erfüllen.

Digitized by Google

2. **Hoffmeyer u. Hering**, Lehrbuch für den Geschichtsunterricht in Lehrerbildungsanstalten. In 3 Teilen. III. Teil: Quellenbuch für den Geschichtsunterricht in Seminaren. Mit 1 Tafel Schriftproben und der verkleinerten Wiedergabe des ältesten Originals der in den deutschen Archiven aufbewahrten Königsurkunden. XII u. 464 S. Breslau 1903, F. Hirt. Geb. 3 M.

Es liegt in der Natur der Sache, daß alle neuen für den Geschichtsunterricht der Schule bestimmten Quellenbücher mit den früher erschienenen nicht nur einen eisernen Bestand von Quellenstücken gemeinsam haben, sondern daß sie auch in der ganzen Anlage große Übereinstimmung zeigen. Als Muster hat zumeist Albert Richters „Quellenbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte" gedient, auch dem obigen Quellenbuche, das zahlreiche Stücke dem Richterschen Buche entnommen hat. Daneben sind auch die anderen bekannten Quellenbücher sowie eine beschränkte Anzahl neuer Stücke herangezogen worden. Daß die neuere Geschichte eingehender berücksichtigt worden ist als die mittlere und ältere deutsche, daß neben der politischen auch die Kulturgeschichte zu ihrem Rechte kommt, daß neben den Urkunden, Staatsverträgen, Chroniken u. s. w. auch Tagebücher und Briefe des einfachen Mannes, sowie gleichzeitige geschichtliche Dichtungen herangezogen worden sind, daß von der Zeit des Großen Kurfürsten ab die brandenburgisch-preußische Geschichte als Trägerin der deutschen in den Vordergrund gestellt worden ist, und daß die Fürsorge der Hohenzollernfürsten besondere Berücksichtigung erfahren hat, ist in einem für preußische Lehrerbildungsanstalten bestimmten Quellenbuche selbstverständlich. Das Buch ist genau so brauchbar wie alle seine Vorgänger auch. Zu wünschen ist nur, daß es von den Seminaristen unter Anleitung ihrer Geschichtslehrer auch fleißig gebraucht wird.

3. Prof. Dr. **Richard Müller**, Geschichtliches Lesebuch. Darstellungen aus der Deutschen Geschichte des 19. Jahrhunderts für höhere Lehranstalten, Seminarien u. a., sowie zum eigenen Studium ausgewählt. 2., wohlfeile Ausgabe. VI u. 319 S. Göttingen 1903, Vandenhoeck & Ruprecht. 2 M.

Ist nur eine neue Titelauflage des im 51. Jahresberichte (1898) S. 309 zuerst angezeigten Buches, das wir am Schlusse der damaligen Besprechung als zu teuer bezeichneten und dessen Preis nun von 3,60 auf 2 M. herabgesetzt worden ist.

4. Dr. **E. Jander**, 500 Jahre Hohenzollernregiment. Eine Reihe vaterländischer Gedichte. 78 S. Leipzig 1903, Dürrsche Buchh. 90 Pf.

Das Büchlein enthält nur Originalgedichte des Herausgebers. Nach dem Goetheschen Worte: „Nicht was die Vorfahren gefehlt und gelitten haben, sondern was sie geleistet und getan, beschäftige die Hinterbliebenen", werden die hervorragenden Taten der einzelnen Hohenzollernfürsten vom Kurfürsten Friedrich I. bis zu Kaiser Wilhelm II. in je einem Gedichte besungen. Nur die drei großen Hohenzollern, der große Kurfürst, der große König und der große Kaiser und neben ihnen Friedrich Wilhelm III. sind mit mehreren Gedichten bedacht worden. Mit dem dem Kaiser gewidmeten einleitenden Gedichte und der Widmung an das deutsche Volk, mit dem das Heft schließt, finden sich hier 33 zum Teil recht umfangreiche Gedichte vereinigt. Da die Hohenzollern schon sehr häufig im Liede verherrlicht worden sind, so hält es natürlich schwer, neue Stoffe für Vers und Reim zu finden. Die Gedichte lesen sich meist recht glatt, zeigen das mannigfaltigste Versmaß und die verschiedenartigsten Strophenformen, doch ist zu bezweifeln, ob auch nur ein einziges davon volks-

Digitized by Google

tümlich werden wird, denn dazu fehlt ihnen zumeist die Originalität nach Inhalt und Form, die durchschlagende Kürze in Bild und Wort. Die gute Absicht allein macht noch nicht den Dichter.

### VII. Tabellen, Karten und Bilder.

1. Prof. **Emil Knaake**, Kanon der im geschichtlichen Unterrichte der unteren u. mittleren Klassen höherer Lehranstalten einzuprägenden Jahreszahlen. Ein Anhang zu den Hilfsbüchern des Verfassers. 16 S. Halle 1903, Buchhandlung des Waisenhauses. 25 Pf.

Verteilt den Stoff aus der alten und deutschen Geschichte, den amtlichen Vorschriften entsprechend, auf die Quarta bis Untersekunda. Besondere Vorzüge sind uns nicht begegnet.

2. Prof. Dr. **Fr. Zurbonsen**, Geschichtliche Repetitionsfragen und Ausführungen. Ein Hilfsmittel für Unterricht und Studium. Berlin, Nicolaische Vlh.
   1. Teil: Das Altertum. 5., verm. Aufl. VIII u. 95 S. 1904. 1,20 M.
   2. Teil: Das Mittelalter. 5., verm. Aufl. 94 S. 1904. 1,20 M.
   3. Teil: Die Neuzeit. 5., verm. Aufl. 92 S. 1903. 1,20 M.
   4. (besonderer) Teil: Brandenburgisch-preußische Geschichte. 4. Aufl. 52 S. 1903. 80 Pf.

Die 4. Auflage des ersten und dritten Teiles ist im 53. Jahresberichte (1900) S. 311 angezeigt worden. Im ersten Teile sind in der neuen Auflage hinzugekommen die kulturgeschichtlichen Übersichten über den Orient, welche überall die neuesten Ergebnisse der Wissenschaft berücksichtigen. Obgleich für die Hand der Schüler höherer Lehranstalten bestimmt, denken wir uns die Hefte doch am nützlichsten in der Hand der Geschichtslehrer, die für die Art der Repetition mancherlei daraus lernen können, während für die Schüler die Gefahr wörtlicher Einprägung sehr nahe liegt. Die Hefte sind geschickt gearbeitet und bedingen zu ihrer Nutzbarmachung eine angemessene Vertiefung des Stoffes.

3. Prof. Dr. **Fr. Zurbonsen**, Tabellarischer Leitfaden der Geschichte. 2. Aufl. 60 S. Ebenda 1904. 80 Pf.

Dieser Leitfaden ist als Grundlage der vorstehend besprochenen „Geschichtlichen Repetitionsfragen und Ausführungen" desselben Verfassers gedacht und soll in gedrängter Form den gruppierenden Gang derselben begleiten. Er enthält die alte, mittlere und neuere Geschichte, in der alten auch einen Abriß über die Geschichte der orientalischen Völker. Der Stoff ist nicht allzu reich bemessen, gut gegliedert, durch verschiedenartigen Druck übersichtlich geordnet und stets knapp und treffend im Ausdruck. Das Heftchen dürfte als Lern- und Wiederholungsbuch recht gut geeignet sein. Mehrere störende Druckfehler (z. B. in der „Einteilung" Ludwig XVI. statt XIV., auf S. 1 „aus dem 4. Jahrhundert" statt „Jahrtausend") bedürfen der Berichtigung.

4. **J. C. Andrä**, Grundriß der Geschichte für höhere Schulen. 24. Aufl. neu bearb. u. für die Oberstufe neunklassiger Schulen fortgef. von Dr. Karl Endemann u. Prof. Emil Stutzer. Leipzig 1904, R. Voigtländer.
   Kanon der einzuprägenden Jahreszahlen. 45 S. 40 Pf.

Das Heftchen enthält nur eine übersichtliche Zusammenstellung aller der Zahlen, die den einzelnen Teilen des Grundrisses in Form einer Zeittafel beigegeben sind. Der Lernstoff der mittleren und oberen Klassen ist in größerem, der nur für die oberen bestimmte in kleinerem Drucke gegeben. In der Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit findet sich

Digitized by Google

auf der linken Seite die Geschichte Deutschlands, auf der rechten die des Auslandes verzeichnet, welche Anordnung sehr zur Erhöhung der Übersichtlichkeit beiträgt. Durch diese Nebeneinanderstellung entstehen oft größere Zwischenräume, die zu etwa nötig erachteten Nachträgen verwendet werden sollen. Auch in der Geschichte des Altertums ist auf derartige Nachträge schon spärlich Bedacht genommen worden. Die Zahlen sind sparsam vertreten.

5. Dr. **Wilhelm Sieglin**, Schulatlas zur Geschichte des Altertums. 64 Haupt- und Nebenkarten auf 28 Seiten. 3., unveränd. Aufl. Gotha 1903, J. Perthes. 80 Pf.

Beim Erscheinen der dritten unveränderten Auflage dieses für die höheren Schulen vortrefflichen Lehrmittels genügt es, auf die warme Empfehlung der 1. Auflage desselben im 52. Jahresberichte (1899) S. 316 hinzuweisen mit dem Wunsche, daß es sich immer weiterer Verbreitung erfreuen möge.

6. **Karl Keppels** Geschichts-Atlas in 27 Karten. 18. Aufl. München 1903, R. Oldenbourg. 1 M.

Der ministeriell genehmigte kleine Geschichtsatlas mit seinen einfach gehaltenen, klaren Karten zur alten und deutschen Geschichte ist für Volks- und Mittelschulen gut geeignet.

7. **Adolf Lehmann**, Kulturgeschichtliche Bilder für den Schulunterricht. 1. Altgermanisches Gehöft zur Zeit der Völkerwanderung. 2. Ritterburg. Leipzig 1903, Leipz. Schulbilderverlag von F. E. Wachsmuth. à 2,80 M., zum Aufhängen 3 M.

Diese beiden in neuer Auflage vorliegenden Bilder aus dem verdienstvollen Leipziger Schulbilderverlag sind bekannt, schon so häufig empfohlen worden und werden so viel gebraucht in den Schulen ganz Deutschlands, daß sie einer weiteren Empfehlung nicht mehr bedürfen.

8. **Paul Benndorf**, Vier Tafeln vorgeschichtlicher Gegenstände aus Mitteldeutschland. 55 × 70 cm. Leipzig 1903, Friedrich Brandstetter. Unaufgezogen à 3,50 M.

In einer Zeit, in der die Heimatbewegung immer mehr um sich greift und der Sinn für die Geschichte der Heimat immer tiefere Wurzeln schlägt, kann es nur mit Freude begrüßt werden, wenn auch die wissenschaftlichen Ergebnisse aus der Vorgeschichte Deutschlands mehr und mehr Allgemeingut werden. Da man nun nicht immer in der glücklichen Lage ist, prähistorische Gegenstände in natura vorzeigen zu können, so ist es für die Kenntnis der Vorgeschichte recht förderlich, die Reste der Urzeit auf Anschauungstafeln im Bilde vor Augen zu führen, wie das die obigen Benndorfschen Tafeln tun, die uns gestatten, die Kultur der Urbewohner Mitteldeutschlands von ihren Anfängen bis zur Schwelle der historischen Zeit zu verfolgen. Tafel I zeigt 21 Gegenstände der Steinzeit, als Waffen, Werkzeuge, Tongefäße der Schnur- und Bandkeramik in ihren charakteristischen Formen. Tafel II stellt in 37 Nummern Waffen, Werkzeuge und Geräte, sowie Schmucksachen der Bronzezeit dar, die über die Weiterentwickelung der Kultur unserer Ureinwohner Aufschluß geben; denn das Auftreten der Bronze brachte gewaltige Veränderungen in der Kultur hervor. Tafel III veranschaulicht 7 Urnen der Stein- und Bronzezeit, welche die Entwickelung der Töpferei aufzeigen. Auf Tafel IV sind 42 Nummern vereinigt. Sie enthält typische Formen von Waffen, Werkzeugen, Geräten und Schmuckgegenständen, sowie Münzen aus der vorrömischen Eisenzeit, aus der römischen Kaiser-

Digitized by Google

zeit, aus der Zeit der Völkerwanderung und aus der slavischen Periode, die etwa bis zum Jahre 1000 n. Chr. reicht, aber noch zur Vorgeschichte gerechnet werden muß. Auch die getreue Abbildung eines vorgeschichtlichen Grabes findet sich auf Tafel IV. So wollen uns also die 4 Tafeln ein Bild geben von der Kultur jener Menschen, die von der Urzeit her bis an die Schwelle der geschichtlichen Zeit auf dem Boden Mitteldeutschlands gelebt haben. Sie empfehlen sich als Anschauungsmittel für alle Kreise, die ein Interesse an diesen Dingen haben können, für Volks- und höhere Schulen, Privatsammlungen, historische Gesellschaften und Vereine, Altertumsmuseen, landwirtschaftliche Kreisvereine u. s. w. Ihre technische Ausführung ist über alles Lob erhaben. Die Abbildungen sind mit wenigen Ausnahmen in Originalgröße nach den Originalen — wertvolle, noch vorhandene Fundobjekte — photographiert und sämtlich durch Lichtdruck vervielfältigt worden. Tafel II und IV sind sogar in mehrfachem Farbendruck ausgeführt. Jeder Gegenstand ist bis in die kleinsten Einzelheiten deutlich zu erkennen, so daß also in den Tafeln ein ganz vortreffliches Anschauungsmittel vorliegt, das im Geschichtsunterricht und in der Heimatkunde ganz vorzügliche Dienste leisten, den Sinn für die Vergangenheit heben und dadurch beitragen kann zum Festhalten an unserem Volkstum. Möchten die Tafeln in keiner Lehrmittelsammlung Mitteldeutschlands fehlen.

9. Prof. Dr. **H. Luckenbach**, Kunst und Geschichte. II. Teil: Abbildungen zur deutschen Geschichte. 96 S. München 1903, R. Oldenbourg. 1,50 M.

Den vor etwa zehn Jahren zuerst erschienenen, jetzt bereits in 4. vermehrter Auflage vorliegenden Abbildungen zur alten Geschichte läßt Verfasser nunmehr etwa 170 Abbildungen zur deutschen Geschichte folgen, in denen er in chronologischer Folge die Vor- und Frühgeschichte bis auf Karl den Großen im Bilde darstellt, die mittelalterlichen Dorf- und Stadt-, Kirchen- und Kloster-, Burg- und Schloßanlagen veranschaulicht, auch die vervielfältigenden Künste, sowie Malerei und Plastik im Bilde vorführt. Da finden sich u. a. Haufen-, Reihen- und Straßendörfer mit den charakteristischen Häuserarten und Dorfkirchen, die Basilika, romanische und gotische Kirche mit ihren einzelnen Teilen, die Kirche der Barockzeit und die mittelalterlichen Klosteranlagen, die einfachen und größeren Ritterburgen, darunter die historisch berühmte Wartburg, Marienburg und das Schloß zu Heidelberg, sowie Schlösser des achtzehnten Jahrhunderts. Die einzelnen Abbildungen tragen kurze erläuternde Bemerkungen, meist auch die Angabe, woher sie stammen. Bildnisse auf Münzen und Schaumünzen, sowie ein Anhang aus der Münz- und Wappenkunde vervollständigen die zumeist vortrefflichen Abbildungen, deren billiger Preis und handliches Format ihren Gebrauch in höheren Lehranstalten von selbst empfehlen.

10. **Adolf Bär** u. **Paul Quensel**, Bildersaal deutscher Geschichte. Zwei Jahrtausende deutschen Lebens in Bild und Wort. Unter Mitwirkung von A. Großkopf u. M. Merker herausgegeben. Mit 483 Abbild. u. 48 Kunstbeilagen nach Originalen hervorragender Künstler. XII u. 400 S. Großfolio. Stuttgart 1903, Union. In Prachtband 20 M.

Auch das vorliegende Werk möchte sein Teil dazu beitragen, daß die Bekanntschaft des deutschen Volkes mit den Werken seiner Künstler immer größer werde. Es schließt sich mit diesen Bestrebungen der großen Kunsterziehungsbewegung der Gegenwart an, wie sie uns in den Schlagworten „Kunst und Schule", „Kunst und Erziehung", „Kunsterziehungs-

Digitized by Google

tag" u. a. in allen pädagogischen und vielen Zeitungen anderer Art entgegentritt, und wenn auch die meisten Abbildungen, dem eigentlichen Zwecke des Buches entsprechend, vor allem der historischen Veranschaulichung dienen, so reproduzieren doch viele unter ihnen wirkliche Kunstwerke, an welche sich im Sinne der Vorkämpfer für die Verallgemeinerung eines gesunden Kunstempfindens Betrachtungen zur Erhöhung und Verfeinerung der künstlerischen Genußfähigkeit durch die Förderung des Kunstverständnisses anschließen lassen. Zu diesem Zwecke sind die besten Bilder unserer bedeutendsten Maler historischer Stoffe in Vergangenheit und Gegenwart in meist vortrefflicher Reproduktion vertreten; es seien nur genannt Albrecht Dürer, Lukas Kranach, Martin Schongauer, Hans Holbein d. J., Tizian, Anton van Dyck, Piloty, Menzel, Diez, Kampf, Prell, A. v. Werner, Bleibtreu, Schuch, Lenbach, Spangenberg, Gehrts, Angeli, Richter, Keller, Röchling u. a. Und wenn auch die tadelloseste Reproduktion das Original nie zu ersetzen vermag, so muß man doch den Herausgebern beipflichten, daß es besser ist, Mögliches tatkräftig zu fördern, als über Unmögliches zu trauern. So zieht in dem Prachtwerke die ganze deutsche Geschichte von der Urzeit bis zur jüngsten Vergangenheit in Bildern an uns vorüber, sich dadurch oft untilgbar einprägend. Am reichsten ist der Abschnitt „Deutsches Volksleben im Mittelalter" mit Abbildungen bedacht, denn in ihm sind fast alle Seiten der mittelalterlichen Kultur zu Worte gekommen: Bekehrung zum Christentum, Klosterleben, Hexenglaube und Hexenverfolgung, Dichter und Dichtungen, Rittertum und Städtewesen, Handel, Entdeckungen und Erfindungen. Aber auch das Zeitalter der Reformation und des großen Krieges, der Entwickelung Preußens und der Napoleonischen Zeit, sind reich veranschaulicht, so daß es hohen Genuß gewährt, das Buch nach seiner künstlerischen Seite zu durchblättern. Besonders gut gelungen und den Wert des Buches bedeutend erhöhend sind die 48 Kunstbeilagen, ausschließlich Porträts der hervorragendsten deutschen Männer in Krieg und Frieden, unter ihnen nur zwei Frauenbildnisse, das der Kaiserin Maria Theresia und der Königin Luise. Zu bedauern ist nur, daß der Totaleindruck manches an sich prächtigen Bildes beeinträchtigt wird durch den infolge des Bindens unumgänglichen Bruch in der Mitte. — Dem illustrativen tritt der textliche Teil würdig zur Seite; denn da das Werk als Haus- und Familienbuch gedacht ist, suchten die Herausgeber das Verständnis des geschichtlichen Inhalts durch einen volkstümlich gehaltenen Text zu erleichtern. An manchen Stellen faßt der Text ganze Bildergruppen zusammen und stellt den inneren Zusammenhang zwischen ihnen her, an anderen Stellen erschöpft er sich in einer geschichtlichen Beleuchtung des Einzelbildes. Zur Belebung des Textes finden sich öfters Quellenstücke, sowie Äußerungen deutscher Dichter und Schriftsteller, die dem Volke lieb und wert geworden sind, herangezogen, so daß sich das Buch nicht nur gut ansieht, sondern auch gut liest. Zwar sind nicht alle Perioden gleich liebevoll und eingehend textlich behandelt worden, weil nicht alle gleichmäßig anregend für die bildende Kunst gewesen sind, „immerhin aber dürfte der ‚Bildersaal' die wichtigsten Geschehnisse der deutschen Geschichte, ihre lichten Höhepunkte und ihre dunklen Tiefen, die Zeiten ihres Ruhms und die Tage ihrer Trauer zu einem gefälligen und abgerundeten Ganzen vereinigt haben". Dem Verdienste der Herausgeber gesellt sich das des Verlegers, der das Werk würdig ausgestattet und somit zu einem prächtigen Geschenkwerke gemacht hat, das sehr warm empfohlen zu werden verdient.

Digitized by Google

## VIII. Kunstgeschichte.

1. **Richard Bürkner**, Geschichte der kirchlichen Kunst. Mit 74 Abbild. XVI u. 464 S. Freiburg 1903, P. Waetzel. 10 M.

Das Buch will ein in großen Zügen entworfenes Gesamtbild der kirchlichen Kunstgeschichte darbieten, in dem neben der ästhetischen Beurteilung vor allem die zahlreichen Verbindungsfäden aufgesucht werden sollten, welche die künstlerische Betätigung mit der allgemeinen jeweiligen kirchlichen Zeitvorstellung und mit den liturgischen Bildungen und Anforderungen der gottesdienstlichen Gemeinde verknüpfen. Bei dem weiten Stoffgebiete, das der Verfasser darstellen mußte, war eine weise Beschränkung notwendig. Sie ist insofern eingetreten, als Verfasser im allgemeinen nur die Kunstwerke schildert und beurteilt, die er auf seinen mannigfachen Reisen selbst gesehen hat, also aus eigener Anschauung kennt. Wo er des Zusammenhanges wegen doch ein kirchliches Bauwerk nennen und charakterisieren muß, das er selbst nicht gesehen hat, verläßt er sich auf die Beschreibung und das Urteil berufener Männer, denen er dann in seiner Darstellung folgt. Wenn bei diesem Grundsatze für die Stoffauswahl natürlich eine gewisse Einseitigkeit vorherrschen kann, so ist doch auf der anderen Seite nicht zu übersehen, daß dadurch das Buch nicht den Charakter objektiver Berichterstattung trägt, sondern etwas von der Persönlichkeit seines Verfassers durchschimmern läßt. Er führt uns vom christlichen Altertum durch das Mittelalter in die kirchliche Neuzeit bis zur kirchlichen Kunst im 19. Jahrhundert, charakterisiert die großen Epochen der kirchlichen Baukunst in ihrer geschichtlichen Entwickelung, ihrem Glanze und ihrem Verfall, zeigt uns die Stellung der führenden Geister ihrer Zeit zur kirchlichen Kunst und macht uns mit den Anschauungen der großen Meister der kirchlichen Kunst in flüssiger, gut lesbarer Darstellung, die auch über den engen Kreis der Kunstgelehrten hinaus für weitere kirchlich interessierte Kreise leicht verständlich ist, bekannt. Das Buch gewährt daher an vielen Stellen einen hohen Genuß. Die 74 Abbildungen, meist flüchtige Umrißzeichnungen einzelner Gebäudeteile, sind vom Verfasser selbst gezeichnet und erheben keinen Anspruch auf künstlerischen Wert. Dieser Mangel an künstlerischen Nachbildungen von Bildwerken, Gemälden und Werken der Baukunst bedeutet in einer Kunstgeschichte zweifellos einen Nachteil, aber der Verfasser wollte durch solche Abbildungen sein Werk nicht verteuern, und so muß man sich mit der vielfach künstlerisch abgerundeten Darstellung begnügen. Dem vom protestantischen Standpunkte geschriebenen außerordentlich gediegenen Werke sind recht viele Leser zu wünschen.

2. Prof. Dr. **Wilhelm Spiegelberg**, Geschichte der ägyptischen Kunst bis zum Hellenismus. Im Abriß dargestellt. Mit 79 Abbild. (1. Ergänzungsband zu „Der Alte Orient".) VIII u. 88 S. Leipzig 1903, J. C. Hinrichssche Buchh. 2 M.

Der vorliegende Abriß will keine irgendwie erschöpfende Geschichte der ägyptischen Kunst sein, sondern er will nach dem jetzigen Stande unserer Kenntnisse nur zeigen, unter welchen Bedingungen, in welchen Formen sich die ägyptische Kunst entwickelt hat, solange sie von nationaler schöpferischer Kraft durchdrungen war, solange sie mit ihren zähen Wurzeln aus dem heimischen Erdreich immer wieder neue Kraft sog, was nicht mehr der Fall war nach der Eroberung Ägyptens durch Alexander den Großen. Der Abriß zeigt, daß auch die ägyptische Kunst eine reich bewegte Entwickelung durchgemacht hat, so daß der noch in dem alten

Digitized by Google

Vorurteil der Entwickelungslosigkeit dieser eigenartigen Kultur Befangene lebendig fühlt, wieviel Leben in der Kunst des nationalen Ägyptens einst pulsierte. Er zeigt aber auch, daß, wie in Griechenland, so auch in Ägypten die Kunst der getreue Ausdruck der Volksseele ist, deren Charakter wieder bedingt wird von dem Boden, auf dem ein Volk wohnt, so daß sich in der reicheren Entwickelung der hellenischen Kunst und dem einförmigen Charakter der ägyptischen die Landschaft widerspiegelt, in welcher die Wiege beider Kulturen gestanden hat. Der klare und einfach gehaltene Text wird ganz wesentlich unterstützt durch die 79 Abbildungen, die alle Seiten des künstlerischen Lebens im Bilde festhalten. Der Abriß verdient warme Empfehlung.

### IX. Schriften für den Lehrer und für ein größeres Publikum.

1. **Eduard Meyer,** Zur Theorie und Methodik der Geschichte. Geschichtsphilosophische Untersuchungen. VIII u. 56 S. Halle 1902, M. Niemeyer. 1,20 M.

Die Broschüre will keine vollständige, alle Verzweigungen des Themas gleichmäßig behandelnde Geschichtsphilosophie geben, sondern ist im wesentlichen ein in Hallenser Professorenkreisen gehaltener Vortrag über einige wichtige Punkte der Geschichtsphilosophie. Sie zerfällt in drei Teile. Im ersten Teile polemisiert der Verfasser gegen die weitverbreitete moderne Geschichtsauffassung von der ausschlaggebenden Wirkung der wirtschaftlichen Kräfte im Völkerleben, wie sie durch Professor Lamprecht in Leipzig mit großem Geschick formuliert und streitbar vertreten wird. Er skizziert kurz die modernen Geschichtstheorien und ihre Grundgedanken, welche die rein individuellen Momente für historisch bedeutungslos, im Gegensatz zu dem bisher in den Vordergrund gestellten Individuellen aber die Massenerscheinungen, das Typische für das eigentlich historisch Bedeutsame erklären und die Menschheitsgeschichte daher ausschließlich als die Geschichte menschlicher Gemeinschaften, Gruppen und Gesellschaften irgend welcher Art betrachten, um die der Entwicklung derselben angeblich zugrunde liegenden, diese Entwicklung beherrschenden Gesetze aufzusuchen. In der sich anschließenden Kritik dieser Theorien weist Verfasser nach, daß der Verlauf der historischen Ereignisse durchaus nicht immer kausal ist, sondern daß Zufall und freier Wille eine große Rolle dabei spielen. Auch den vermittelnden Standpunkt, der das Vorhandensein historischer Gesetze zugibt, aber die Möglichkeit, sie zu erkennen, leugnet, weist Verfasser entschieden zurück. Er bestreitet die Existenz historischer Gesetze energisch; nach ihm ist „das Objekt der Geschichte überall die Erforschung und Darstellung des Einzelvorgangs, dessen, was wir am besten unter dem Namen des Individuellen zusammenfassen können" (S. 29). — Nach diesen negativen und polemischen Ausführungen wendet sich der Verfasser im zweiten Teile zu dem positiven Teile seines Themas, nämlich zu dem Versuch, Wesen und Aufgabe der Geschichte theoretisch, d. h. nicht dem Inhalt, sondern der Form nach genauer zu erfassen. Da wir unter Geschichte im engeren Sinne nur die Geschichte von Vorgängen verstehen, die sich unter Menschen abgespielt haben, so kann die erste und fundamentale Aufgabe des Historikers nur die Ermittelung von Tatsachen sein, die einmal real gewesen sind. Sodann wird die Frage erörtert, welche Vorgänge historisch sind, nämlich unter der zahllosen Menge, von denen wir Kunde haben, diejenigen, welche wirksam gewesen sind; unter diesen wieder nur diejenigen, welche historisches Interesse

Digitized by Google

erwecken, und unter diesen wieder als Zentrum der Geschichte nicht Kultur- und Wirtschafts-, sondern politische Geschichte, solange das menschliche Leben sein Wesen nicht von Grund aus ändert und die maßgebende äußere Organisation dieses Lebens der Staat ist, von dem jede Veränderung, die er erfährt, auf alle anderen Zweige bestimmend einwirkt. Nachdem noch die Behandlung der Zustände in der Geschichtsschreibung und die Bedeutung der Persönlichkeit und deren Behandlung kurz erörtert worden ist, wirft Verfasser im dritten Teile einen kurzen Blick auf das Verhältnis der Philologie zur Geschichte und auf die Stellung und Bedeutung der Biographie, um zuletzt das Ergebnis seiner Untersuchungen in dem Satze zusammenzufassen: „Soviel man auch versucht hat, der Geschichte einen andern Inhalt zu geben und andere Aufgaben zu stellen, und so sehr sich auch im Laufe der Zeiten das materielle Objekt des geschichtlichen Interesses verschieben mag, trotzdem gibt es nach wie vor nur eine einzige Art der Geschichte und der Behandlung historischer Probleme, diejenige, welche der Athener Thukydides zuerst geübt und deren Vorbild er in einer von keinem seiner Nachfolger erreichten Vollkommenheit hingestellt hat." — Wer sich Klarheit verschaffen will über die moderne Geschichtsauffassung, darf neben den Schriften Lamprechts und seiner Anhänger auch die seiner Gegner nicht ungelesen lassen; erst dann wird man sich ein begründetes Urteil bilden können. Die Schrift sei daher empfohlen.

2. **Ernst Bernheim**, Lehrbuch der historischen Methode und der Geschichtsphilosophie. Mit Nachweis der wichtigsten Quellen und Hilfsmittel zum Studium der Geschichte. 3. u. 4., völlig neu bearb. u. verm. Aufl. XII u. 781 S. Leipzig 1903, Duncker & Humblot. 15 M.

Ein unentbehrliches, grundlegendes Werk für alle, die sich mit den theoretischen Fragen der historischen Methode und der Geschichtsphilosophie beschäftigen wollen und müssen, also zumeist für die Studierenden der Geschichte und die Geschichtsprofessoren selbst, über diesen engen Kreis hinaus aber auch für alle Geschichtslehrer an höheren und niederen Schulen, die den Geschichtsstoff von höherer Warte aus prüfend beurteilen und sichten wollen. Das Werk des Greifswalder Geschichtsprofessors, der seine Auffassung von den hier in Betracht kommenden Fragen auch den Lehrern in einfacherer und kürzerer Form zugänglich gemacht hat in der 1899 erschienenen Broschüre „Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft im Verhältnis zur kultur- und sozialgeschichtlichen Bewegung unseres Jahrhunderts" (angezeigt im 52. Jahresbericht [1899] S. 286), ist zuerst 1889 erschienen und hat einen so reichen Inhalt, daß wir uns hier mit einer kurzen Skizzierung desselben begnügen. Es zerfällt in 6 Kapitel. Das erste verbreitet sich über Begriff und Wesen der Geschichtswissenschaft, indem es den Begriff und die historische Entwicklung derselben festhält, die Begrenzung und Einteilung des geschichtlichen Stoffes und das Verhältnis der Geschichtswissenschaft zu andern Wissenschaften und zur Kunst gibt, und Wesen und Aufgabe der Geschichtswissenschaft klarlegt. Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit der Methodologie, indem es der Hauptsache nach die geschichtliche Entwicklung derselben darstellt. Die zwei folgenden Kapitel verbreiten sich über die Quellenkunde oder Heuristik. Das dritte Kapitel spricht von der Einteilung der Quellen, von Quellensammlungen und Quellennachweisen und von den Hilfswissenschaften der Quellenkunde, das vierte sehr umfangreiche Kapitel von der äußeren und inneren Kritik der Quellen. Das fünfte Kapitel handelt von der verschiedenen Geschichtsauffassung, indem es zunächst von der Auslegung der Quellen spricht, dann die Auffassung der physischen, psychi-

Digitized by Google

schen und kulturellen Faktoren charakterisiert und zuletzt Entwicklung und Begriff und Aufgaben der Geschichtsphilosophie klarlegt. Das sechste Kapitel endlich beschäftigt sich mit der Darstellung der historischen Stoffe. Es ist in dem Werke natürlich die neueste Literatur berücksichtigt, auch die neueste Geschichtsauffassung Lamprechts und der darum entstandene Streit kritisch beleuchtet worden, so daß es voll und ganz auf der Höhe der Zeit steht und mit seiner gemäßigten Auffassung gerade dem Geschichtslehrer sympathisch sein muß. Es sei als Quelle reichster Belehrung warm empfohlen.

3. **Friedrich Gottl**, Die Grenzen der Geschichte. IX u. 142 S. Leipzig 1904, Duncker & Humblot. 3 M.

Das Buch enthält in erweiterter Form den Vortrag, den der Verfasser am 17. April 1903 in der VII. Versammlung deutscher Historiker zu Heidelberg gehalten hat. Er ist rein wissenschaftlich und wendet sich in erster Linie an die Kreise der Historiker und Nationalökonomen, nicht an Philosophen, Erkenntnistheoretiker und Methodologen, da er die Frage nach den Grenzen der Geschichte untersuchen, d. h. genau feststellen will, wo die Grenzlinien zwischen der Historik und der Metahistorik liegen. Unter dem Begriff Metahistorik faßt er kurz die Disziplinen zusammen, die naturwissenschaftliches Gepräge tragen, also die historische Geologie, die Kosmogonie, die Entwicklungsgeschichte der Tiere und Pflanzen. Diese Disziplinen sind nicht eines Geistes mit der Historik, denn nur diese ist echt und recht eine Wissenschaft vom Geschehenen. Verfasser stellt einen formellen und materiellen Gegensatz zwischen Historik und Metahistorik auf und kommt nach längerer Untersuchung zu dem Schluß, daß es der metahistorischen Erkenntnis überhaupt nicht zusteht, dem Erfahrungsstoff der historischen Erkenntnis die Grenzen zu ziehen, sondern daß das Ziel der Emanzipation des historischen vom naturwissenschaftlichen Denken gesucht werden muß, da zwischen beiden Erkenntnisarten ein grundsätzlicher Abstand besteht, der bis zur völligen Beziehungslosigkeit ihrer Ergebnisse geht. In einem umfangreichen Anhange, der bedeutend länger als der Vortrag ist, sucht der Verfasser auch zur Lösung des von ihm aufgestellten Problems von den Grenzen der Geschichte noch einige Beiträge zu liefern. Wer sich mit der Theorie der Geschichte befaßt, wird an diesem Vortrage nicht vorübergehen können.

4. Dr. **Bernhard Rawitz**, Urgeschichte, Geschichte und Politik. Populärnaturwissenschaftliche Betrachtungen. VI u. 362 S. Berlin 1903, L. Simion Nachf. 8 M.

Ein hochinteressantes Buch, in dem der Versuch gemacht wird, die alles Geschehen in der belebten Natur beherrschenden Gesetze als wirksam auch in dem Entwickelungsgange der Menschheit nachzuweisen, da es nach Ansicht des Verfassers auf der Hand liegt, daß auch der historische Entwickelungsgang der gesamten Menschheit in jedem Augenblicke das Walten der Naturgesetze erkennen lassen muß, wenn der einzelne Mensch in seinem körperlichen und geistigen Wesen das Produkt blind wirkender Naturkräfte ist und mit all seinem Tun und Lassen, mit seiner ganzen Existenz den Naturgesetzen genau so untertan ist wie Tier und Pflanze. Um diese Übereinstimmung zwischen Einzel- und Gesamtentwicklung nachzuweisen, erörtert Verfasser zunächst einleitend die Abstammungslehre, um die im natürlichen Geschehen sich offenbarenden leitenden Gesetze aufzuzeigen. Daran schließt sich die Darstellung über die Entstehung des Menschen und seine Urgeschichte, um festzustellen, ob und wie die in der



Digitized by Google

Einleitung erkannten Gesetze bei der Entstehung des Menschengeschlechts und in seinen ersten staatlichen Zuständen eingewirkt haben. Schon in diesem Abschnitte weist der Verfasser überzeugend nach, daß Persönlichkeit und Gemeinschaft, Personalismus und Cönonismus die die Entwickelung der Menschheit beherrschenden Gesetze sind und daß auf dem Antagonismus von Persönlichkeit und Gemeinschaft alle Weltgeschichte, die Schicksale der Staaten, die Freuden und Leiden der Völker beruhen. Und von diesem Standpunkte aus wirft er nun im zweiten Buche einen Blick in die überlieferte Geschichte der asiatischen Staaten, Griechenlands und Roms, des Mittelalters und der Neuzeit und zeigt, daß nur dann die Menschheit in friedlicher Entwickelung vorwärts schreiten kann, wenn Cönonismus und Personalismus sich ergänzen und harmonisch einander durchdringen, und daß nur der Staat kräftig ist und gedeiht, der den inneren Halt am Boden sich bewahrt und in dem die Interessen der Gesamtheit und des Einzelnen harmonieren. So gibt uns die naturwissenschaftlich betrachtete Geschichte die Lehre, daß jede Verkennung der Bedeutung beider Prinzipien, jede übermäßige Entfaltung des einen auf Kosten des anderen durch unsägliches Leiden, durch Blut und Tränen, durch den Untergang ganzer Generationen sich rächt. Die naturwissenschaftliche Betrachtung der Geschichte führt aber auch zu der Erkenntnis, daß die innerpolitischen Einrichtungen unserer Staaten so zu formen sind, daß beide Prinzipien zu ihrem Rechte kommen, daß Cönonismus und Personalismus in harmonischer Vereinigung unser gesamtes Staatsleben durchdringen, damit wir mit Absicht und genauer Kenntnis der Naturfaktoren auch für Deutschland herbeizuführen trachten, was die römische Republik erreicht hat und was im englischen Staat zur teilweisen Erscheinung gelangt ist. Und von diesem Standpunkte gibt Verfasser im dritten Buche, dem Hauptteile des Werkes, eine Kritik der gegenwärtigen politischen Zustände Deutschlands, indem er seinen naturwissenschaftlichen Maßstab zunächst an die Einrichtungen der Gemeinschaft (Regierung, Recht, Verwaltung, Militär) und sodann an die Personalitäten (Parlament und Presse, die politischen Parteien, die Erwerbsformen, Wissenschaft und Kunst) legt. Auch hier kommt er zu dem Ergebnis, daß ein steter, gedeihlicher Fortschritt nur möglich ist, wenn Personalismus und Cönonismus sich in Harmonie befinden. Diese Harmonie zwischen Cönonismus und Personalismus im Staaten- wie im Menschenleben herbeizuführen, das ist die politische Lehre der Naturwissenschaft, die Verfasser im vierten Buche einer eingehenden Betrachtung unterzieht. Das ganze Werk, zum Schlusse mit einem 96 Nummern umfassenden Literaturverzeichnis versehen, ist einfach und überzeugend geschrieben und wirft von seinem gesicherten naturwissenschaftlichen Standpunkte oft grelle Schlaglichter auf unsere heutigen Zustände.

5. **Theodor Lindner**, Weltgeschichte seit der Völkerwanderung. In 9 Bänden. Band III: Vom 13. Jahrhundert bis zum Ende der Konzile. Die abendländisch-christliche Kultur. Anfänge einer neuen Zeit. X u. 592 S. Stuttgart 1903, J. G. Cotta Nachf. 5,50 M.

Dieser dritte Band der Lindnerschen Weltgeschichte, die das Werden unserer Zeit in ihrem gesamten Inhalt darlegen will, schließt sich nach Form und Inhalt würdig seinen beiden Vorgängern an, die schon früher besprochen worden sind. Da Westeuropa die einheitliche Kultur, mit welcher das Altertum schloß, in der Gestalt der christlichen Kirche übernommen, so bestimmen Kirche und Papsttum die allgemeine Entwickelung und geben auch noch im vorliegenden Bande der Darstellung die Einheit.

Digitized by Google

Es berichtet daher der Band zunächst über den Kampf der letzten Staufer mit dem Papsttum, reiht daran in sieben umfangreichen Abschnitten die Geschichte der abendländischen Kultur im 13. Jahrhundert, wobei Kirche, Wissenschaft und Kunst, Rittertum und Dichtung, Städte und Bürgertum, Kreuzzüge und Handel eine eingehende Würdigung erfahren, um sodann den Niedergang der politischen Macht der Päpste und die unter dem Einfluß der Kirche und des Papsttums stehende Entwicklung der europäischen Staaten darzustellen. Dabei tritt schon jetzt klar zutage, daß das Laientum sich auf allen Gebieten aus der kirchlichen Bevormundung herausarbeitet und eine andere Weltanschauung erzeugt, so daß das Verständnis für die irdischen Dinge anfängt, neben die übersinnliche Auffassung zu treten und geistiges und staatliches Leben, bisher unter dem Einfluß der Kirche stehend, jetzt beide eigene Berechtigung erlangen. Die Darstellung, etwas ausführlicher als in den beiden vorhergehenden Bänden, ist knapp und meist einfach gehalten und liest sich sehr gut. Besonders hervorgehoben zu werden verdienen noch die im Anhang zusammengestellten ausführlichen Literaturangaben zu den einzelnen Abschnitten und das umfangreiche Personen- und Ortsverzeichnis.

6. **Hans F. Helmolt, Weltgeschichte.** Leipzig 1903, Bibliographisches Institut. à Band 8 M.

VIII. Band: Westeuropa, zweiter Teil. Der Atlantische Ozean. Von Prof. Dr. Arthur Kleinschmidt, Prof. Dr. Hans von Zwiedineck-Südenhorst, Dr. Heinrich Friedjung, Prof. Dr. Gottlob Egelhaaf, Prof. Dr. Richard Mayr und Prof. Dr. Karl Weule. Mit 7 Karten, 3 Farbendrucktafeln u. 13 schwarzen Beilagen von † k. u. k. Major Friedrich Kulnigg, Paul Krauß u. a. XIV u. 646 S.

Dieser VIII. Band der vortrefflichen Weltgeschichte bildet seinem Inhalte nach ein Ganzes mit dem früher bereits besprochenen VII. Bande, denn beide führen die Geschichte Westeuropas bis zur Gegenwart in verschiedenen Unterabteilungen vor, so daß der VIII. Band die zweite Hälfte einer Gesamtreihe von Abschnitten bringt, deren erste Hälfte in Band VII enthalten ist. Zunächst wird die im 2. Kapitel des VII. Bandes begonnene und im 5. Kapitel bis zur Entstehung der Großmächte geführte politische und Kulturgeschichte Westeuropas im VIII. Bande in 4 Kapiteln bis zur jüngsten Vergangenheit fortgesetzt, indem Prof. Kleinschmidt in markiger, notwendigerweise gedrängter Darstellung eine Übersicht über das Zeitalter der Revolution, Napoleons I. und der Reaktion gibt, Professor Hans von Zwiedineck-Südenhorst in seiner bekannten ruhig sachlichen Art über die staatlichen und gesellschaftlichen Neugestaltungen in Europa zwischen 1830 und 1859 berichtet, Dr. Heinrich Friedjung, der Verfasser des schnell berühmt gewordenen Werkes „Der Kampf um die Vorherrschaft in Deutschland", die Einigung Italiens und Deutschlands von 1859—1866 schildert und Professor Egelhaaf knapp über alles unterrichtet, was sich an wichtigen Dingen in Westeuropa von 1866 bis zum Frühjahre 1903 zugetragen hat. Daran reiht sich ein umfangreiches Kapitel über Westeuropas Wissenschaft, Kunst und Bildungswesen vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart aus der Feder des Professors Richard Mayr, das bei der Fülle des zu verarbeitenden Stoffes sich zumeist mit einer Aufzählung der betreffenden Namen, ihrer Eingliederung in die historische Reihe, der Angabe ihrer Hauptwerke und einer ganz kurzen Charakteristik derselben begnügt. Den Abschluß des Bandes bildet als natürliche Brücke hinüber nach Amerika, dem Hauptgegenstande des I. Bandes, eine Würdigung der geschichtlichen Bedeutung



Digitized by Google

des Atlantischen Ozeans in vor- und nachkolumbischer Zeit aus der Feder des Professors Weule.

Dem Texte würdig zur Seite tritt der illustrative Teil, in farbigen Karten, Tafeln in Farbendruck und Tonätzung, Holzschnitt und Buchdruck bestehend und den alten Ruf der Verlagshandlung inbezug auf Vortrefflichkeit der Ausstattung ihrer Werke aufs neue bestätigend. Das monumentale Werk aber, von dem nur Band V und VI noch fehlen, sei wiederholt angelegentlichst empfohlen.

7. **Georg Webers** Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung. 21. Aufl., vollst. neu bearb. von Dr. Otto Langer. XI u. 691 S. Leipzig 1903, W. Engelmann. 4 M.

Das weitverbreitete, in vollständig neuer Bearbeitung vorliegende Buch orientiert schnell und sicher über alle wichtigen Fragen der Weltgeschichte, stellt zwar die neue und neueste Geschichte etwas ausführlicher als die alte und mittlere dar, wahrt aber im allgemeinen den Charakter proportionaler Ausführung völlig. Bei aller Gedrängtheit der Darstellung und aller Fülle des verarbeiteten Stoffes zeigt das Buch doch eine angenehme Lesbarkeit und vermag Anregung und Belehrung in hohem Grade zu schaffen. Auf die Beigabe einer Tabelle ist verzichtet, dagegen ein ausführliches Namen- und Sachregister beigefügt worden. Es wird jedenfalls auch ferner viel gebraucht werden.

8. Dr. **Albrecht Wirth**, Weltgeschichte der Gegenwart. Mit 6 geographischen Karten. 351 S. Berlin 1904, Gose & Tetzlaff. 6 M.

Der durch verschiedene Schriften zur Geschichte Ostasiens bereits recht vorteilhaft bekannte Verfasser bietet in seinem neuesten Werke eine Zusammenstellung alles zur Beurteilung der jüngsten Weltgeschichte erforderlichen Materials, indem er, vom deutschen Kulturkampfe ausgehend, zuerst die Zeit von Versailles bis zur Sansibarfrage, 1871—1884, sodann die Aufteilung Afrikas 1884—1894, die Asiatischen Erschütterungen von 1894—1897, das Wachstum der Slaven und Angelsachsen von 1897 bis 1900 und die Ereignisse seit 1900 in knapper, leicht verständlicher, durch zahlreiches statistisches Material anschaulich gemachter Form darstellt. Natürlich ist neben der politischen Geschichte auch die Kultur- und Wirtschaftsgeschichte in ihren zahlreichen Seiten reichlich vertreten, so daß es großen Genuß gewährt, das, was man selbst mit erlebt hat, in bequemer Form noch einmal an sich vorüberziehen zu lassen. Auch der neueste Kampf zwischen Japan und Rußland wird durch Kapitel wie „Der Aufschwung Japans" und „Die Lage in Rußland" verständlich. Die gründliche kritische Verarbeitung des zusammengestellten Materials muß freilich einer späteren Feder vorbehalten bleiben. Doch ist das Buch warm zu empfehlen.

9. **F. Seckler**, Weltgeschichte. In Wort und Bild dem Volke dargeboten. 2., durchges. u. erw. Aufl. von R. Leite. XI u. 700 S. Konstanz 1902, K. Hirsch. Geb. 5 M.

Dem Wunsche weiter Volkskreise, auch über die Grenzen der vaterländischen Geschichte hinaus sich wenigstens in allgemeinen Zügen über die Entwicklung der übrigen Völker zu unterrichten, will die vorliegende Weltgeschichte entgegenkommen, indem sie in allgemein faßlicher Weise das hauptsächlich Wissenswerte zusammenstellen und zugleich in dem Gang des irdischen Völkerlebens auf das Walten Gottes hinweisen will. Der zuletzt angeführte Zweck kennzeichnet von vornherein nicht nur die Weltanschauung des Verfassers, sondern wirkt auch bestimmend mit ein

Digitized by Google

auf Auswahl und Darstellung des Stoffes. Es ist der rein biblische Standpunkt des geistlichen Verfassers, der uns in einzelnen Kapiteln entgegentritt, so daß der historisch gebildete und auch der nach objektiver historischer Wahrheit suchende Leser das Buch unbefriedigt aus der Hand legen muß. Da ein nicht geringer Teil des Buches auf zahlreiche in den Text und auf besondere Beilagen gedruckte Illustrationen verwendet worden und der Druck groß und klar ist, so folgt schon daraus, daß der Stoff sehr knapp dargestellt ist, so daß unter dieser Knappheit die historische Genauigkeit nicht selten zu leiden hat. Sonst ist der volkstümliche Ton der Darstellung gut getroffen, und das Buch wird zweifellos zahlreiche Leser finden. Was dem Buche einen gewissen Wert verleiht, das sind die zahlreich beigegebenen Illustrationen, nicht die dem Texte einverleibten wertlosen Reproduktionen mangelhafter Klischees, sondern die auf besonderen Blättern enthaltenen besseren Nachbildungen hervorragender Meisterwerke der historischen Kunst. Für den Lehrer dürfte das Buch wenig oder nichts Neues bieten.

10. **Der alte Orient.** Gemeinverständliche Darstellungen, herausgegeben von der Vorderasiatischen Gesellschaft. 5. Jahrgang. Leipzig 1903, J. C. Hinrichssche Buchh. Preis des Jahrgangs (4 Hefte) 2 M. Einzelpreis des Heftes je 60 Pf.

1. Heft: Prof. Dr. W. Max Müller, Die alten Ägypter als Krieger und Eroberer in Asien. Mit 7 Abbild. 32 S.

2. Heft: Dr. Leopold Messerschmidt, Die Entzifferung der Keilschrift. Mit 3 Abbild. 32 S.

3. Heft: Dr. Rudolf Zehnpfund, Die Wiederentdeckung Ninives. 32 S.

4. Heft: Fr. H. Weißbach, Das Stadtbild von Babylon. Mit 2 Plänen u. 1 Skizze. 32 S.

Die Vorderasiatische Gesellschaft, welche die Förderung der vorderasiatischen Studien auf Grund der Denkmäler beabsichtigt, gibt zu diesem Zweck neben wissenschaftlichen Arbeiten ihrer Mitglieder in zwanglosen Heften auch vierteljährlich gemeinverständliche Darstellungen unter dem Titel „Der alte Orient" heraus. Das 1. Heft des laufenden Jahrgangs führt den Nachweis, daß die Anschauungen der Griechen und Römer über große Eroberer aus der älteren Zeit Ägyptens irrig sind und daß bei der unkriegerischen Natur des ägyptischen Volkes, bei dessen Verwachsensein mit der heimatlichen Scholle und bei der Notwendigkeit der Verwendung von teuren Söldnertruppen die ägyptischen Herrscher niemals mehr in Asien erzielen konnten, als ein ziemlich geringes Gebiet für eine Zeit tributpflichtig zu machen, daß aber von einer Assimilation des eroberten Landes nie die Rede sein konnte. So hat Ägypten nie einen Alexander oder auch nur einen Sieger, wie die größten assyrischen Könige es waren, hervorgebracht. — Das zweite Heft will in einem kurzen geschichtlichen Abriß zeigen, wie es trotz denkbar größter Schwierigkeiten zumeist im Laufe des 19. Jahrhunderts menschlichem Scharfsinn gelungen ist, den Schlüssel zu den drei verschiedenen Keilschriften zu finden und damit die Geschichte der ältesten Kulturländer der Erde zu erschließen. Es verbreitet sich zuerst über die Entzifferung der aus nur 39 Zeichen bestehenden, in den Ruinen der alten persischen Königsresidenz Persepolis gefundenen sogenannten persischen Keilschrift, an der der Göttinger Gymnasiallehrer Georg Friedrich Grotefend und der englische Offizier Henry Rawlinson den hervorragendsten Anteil haben. Ein zweiter Abschnitt erläutert kurz die Entzifferung der zweiten Keilschriftgattung, die, aus 111 Zeichen bestehend, als die Schriftsprache der bedeutenden persischen

Digitized by Google

Provinz Susiana die neususische genannt wird. Während die persische Schrift mit ihren wenigen Zeichen eine reine Buchstabenschrift ist, ist die neususische Schrift eine syllabische, d. h. ihre Zeichen bedeuten in der Hauptsache je eine ganze Silbe. Die dritte Schrift ist die babylonische Keilschrift, das komplizierteste, dabei am weitesten verbreitete der drei Schriftsysteme, das aus mehreren Hundert Zeichen besteht, die Silben und ganze Worte bedeuten. Die interessanten Darlegungen erfolgen unter Zugrundelegung von drei Schriftproben. — Das 3. Heft enthält die kurze Geschichte der Ausgrabungen, welche die Wiederentdeckung Ninives aus den Schutthügeln am linken Tigrisufer herbeiführten, und welche im Verein mit der genialen Entzifferung der altpersischen Keilschrift durch Grotefend die Bahn zum Verständnis einer mehr als zwei Jahrtausende lang versunkenen Kultur gebrochen haben. So hat mit dem 19. Jahrhundert das Zeitalter systematischer, wissenschaftlicher Durchforschung des Zweistromlandes begonnen, und Männer wie Rich, Mohl, Botta, Layart u. a. haben ihren Namen für immer mit der Geschichte dieser Entdeckungen verknüpft. — Das 4. Heft macht den Versuch, das Wesentlichste, was sich für die Topographie des alten Babylon aus den Keilinschriften und den Ausgrabungen im Stadtgebiete als sicher, wahrscheinlich oder möglich gewinnen läßt, kurz zusammenzufassen, wobei Verfasser auf Grund der fünfjährigen Arbeit der deutschen Expedition seit dem Winter 1898/99 behaupten darf, daß wenigstens eine kleine Anzahl der topographischen Probleme bereits ihre Erledigung gefunden hat, andere der Lösung näher gebracht sind, die meisten Fragen allerdings noch der Beantwortung harren. Er gibt zunächst eine kurze Vorgeschichte der Beschreibung der Stadt, beschreibt sodann die Ruinen in ihrem gegenwärtigen Zustande und versucht zuletzt das Stadtbild des alten Babylon zu zeichnen, wobei er die Stadtmauern, Tore, Paläste, Tempel, Straßen, Kanäle und Gräben und die Stadtteile in den Kreis seiner Betrachtung zieht. Dabei kommt er zu dem Ergebnis, daß die deutschen Ausgrabungen auf dem Boden Babylons bisher leider nicht den Erfolg gehabt haben, den man sich in weiten Kreisen von ihnen versprochen hatte.

11. **Hugo Winckler**, Die babylonische Kultur in ihren Beziehungen zur unsrigen. Ein Vortrag. Mit 8 Abbild. 2. Aufl. 54 S. Ebenda 1902. 80 Pf.

Auf Grund der neuesten Forschungen zur Geschichte des alten Orients, besonders auf Grund der überraschenden Aufschlüsse, welche die neuesten Tontafelfunde in Babylonien und Assyrien über diese ältesten Kulturländer der Erde geliefert haben, führt Verfasser in überzeugender Weise den Nachweis, wie reich die Beziehungen der babylonischen Kultur zur unsrigen sind, wie Astronomie und Astrologie der Chaldäer die Grundlage alles Wissens sind, wie das Zifferblatt der Uhr, Maße und Gewichte, Monatsnamen, Kalender, Jahr, Tierkreis und noch vieles andere aus der babylonischen Kultur in alle anderen Kulturen der Erde übernommen worden sind, wie stark selbst unsere religiösen Grundanschauungen von der babylonischen Weltanschauung beeinflußt worden sind. Das Heftchen gewährt reiche Anregung und sei warm empfohlen.

12. **Georg Grupp**, Kulturgeschichte der römischen Kaiserzeit. I. Bd.: Untergang der heidnischen Kultur. XII u. 583 S. München 1903, Allg. Verlags-Gesellschaft m. b. H. 9 M.

Der Verfasser der Kulturgeschichte des Mittelalters hat sich auch in der vorliegenden Kulturgeschichte der römischen Kaiserzeit bemüht,

Digitized by Google

überall aus primären Quellen zu schöpfen, nicht also einfach zu wiederholen, was schon Friedländer in seinen „Darstellungen aus der Sittengeschichte Roms" und Seeck in seiner „Geschichte des Unterganges der antiken Welt" dargestellt haben. Bei seiner Darstellung legte er das Hauptgewicht auf die soziale Seite des römischen Lebens, so daß die Kulturgeschichte als Soziologie erscheint. Er schildert Religion und Bildung, Wohnung und Kleidung, Speisen und Leibespflege, Familienleben und Erziehung, Gerichtswesen und öffentliches Leben, Schauspiele, Jagdvergnügen und Reisen der Römer, das Leben der einzelnen Stände von den Kaisern bis zu den Sklaven, die Verwaltung des Landes und der Städte, die Eroberung und Ausbeutung der Länder durch die Römer, die militärische Besetzung und Kolonisierung der Barbarenländer und die Entstehung des Christentums innerhalb der römischen Kulturwelt. Was er in diesem letzten Abschnitt über die religiösen Strömungen im Judentume, über Jesus Christus, die ersten Christengemeinden und die Lehre der Apostel sagt, wird vielfachem Widerspruch begegnen bei denen, die des Verfassers mehr kirchlichen Standpunkt nicht teilen, sondern diese Dinge vom rein menschlichen Standpunkte betrachten. Die Belegstellen finden sich überall in Form von Fußnoten angegeben, so daß der kritisch veranlagte Leser selbst nachprüfen kann. Dem Werke sind 51 zumeist einfache Abbildungen beigegeben, deren Zahl in den nächsten Bänden vermehrt werden soll. Die Darstellung ist einfach und liest sich gut. Mit Ausnahme der religionsgeschichtlichen Kapitel, die mit Vorsicht zu lesen sind, ist das Buch sehr zu empfehlen.

13. Prof. **Elard Hugo Meyer**, Mythologie der Germanen. Gemeinfaßlich dargestellt. XII u. 526 S. Straßburg 1903, K. J. Trübner. 8,50 M.

Wenn in der unter Nr. 14 angezeigten „Nordischen Mythologie" von Paul Hermann scharf geschieden wird zwischen den religiösen Vorstellungen der Süd- oder Festlandsgermanen und denen der Nordgermanen, so findet sich in der vorliegenden „Mythologie der Germanen" von dem Freiburger Universitätsprofessor F. H. Meyer von vornherein eine solche Scheidung nicht, wohl aber findet sie sich im Texte, wo Verfasser nie unterläßt, auf Grund der von ihm benutzten Quellen anzugeben, in welchem Gebiete die von ihm erwähnten Vorstellungen geherrscht haben. Was Hermann demnach in zwei Bänden dargestellt hat, findet sich hier in einem Bande vereinigt. Die Darstellung ist noch einfacher und gemeinfaßlicher als bei Hermann; alle kritischen Anmerkungen und Literaturangaben sind im Texte vermieden und für gründlichere Leser in einen besonderen Anhang verwiesen, so daß das Buch mehr durch Schilderung zu wirken und einen freien Genuß wissenschaftlicher Erkenntnis zu vermitteln sucht. Wenn trotzdem eine gewinnbringende Lektüre nicht geringe Zeit und Mühe beansprucht, so liegt das in der Sprödigkeit des Stoffes, der ein längeres Verweilen und Vertiefen erfordert, da natürlich nicht alle gelehrten Auseinandersetzungen, z. B. sprachgeschichtlicher Natur, vermieden werden konnten. In zehn Kapiteln wird uns der immer interessant bleibende Stoff vorgeführt: 1. Die Quellen der germanischen Mythologie. 2. Der Seelenglaube. 3. Der Alpglaube. 4. Die Elfen. 5. Die Riesen. 6. Die höheren Dämonen. 7. Das Götterleben und der Götterdienst. 8. Die einzelnen Götter. 9. Die einzelnen Göttinnen. 10. Das Christentum in der nordischen Mythologie. Unter den Quellen scheidet der Verfasser zwischen den Zeugnissen aus der Römerzeit, den Zeugnissen aus der Zeit der Bekehrung der Deutschen und Angelsachsen, den Zeugnissen aus

Digitized by

der Zeit der Bekehrung der Nordgermanen und der Volksüberlieferung der Germanen von 1200 bis zur Gegenwart. Das sehr empfehlenswerte Werk ist nicht zu verwechseln mit der 1891 erschienenen „Germanischen Mythologie" desselben Verfassers, die, als Lehrbuch für Studierende bestimmt, ein gelehrteres Gepräge trägt und Satz für Satz mit Zitaten aus den Quellen belegt, ohne eifrige Mitarbeit des Lernenden auch nicht genießbar ist. Sie ist angezeigt im 44. Jahresberichte (1891) S. 488. Möge eine recht fleißige Benutzung des Werkes den Fleiß seines Verfassers belohnen.

14. **Paul Herrmann**, Nordische Mythologie in gemeinverständlicher Darstellung. Mit 18 Abbild. im Text. XII u. 634 S. Leipzig 1903, W. Engelmann. 9 M.

Verfasser hat 1898 in demselben Verlage seine „Deutsche Mythologie" erscheinen lassen, in der er auf Grund der gesamten fachwissenschaftlichen Literatur und auf Grund der von ihm durchforschten Kapitularien, Konzilbeschlüsse und Beichtbücher, der Lebensbeschreibungen der deutschen Heidenbekehrer und der Geschichtsschreiber unserer Vorfahren, des Nibelungen- und Gudrunliedes, der deutschen Sagen und der Kinder- und Hausmärchen der Gebrüder Grimm ein Bild von den übersinnlichen Vorstellungen der Festlandsgermanen zeichnet, ohne die Mythologie der Nordgermanen in den Kreis seiner Darstellung zu ziehen. Er wollte durch ein gemeinverständlich geschriebenes, auf jeden gelehrten Apparat verzichtendes Buch, das doch den heutigen Stand der Forschung gewissenhaft und objektiv widerspiegelt, Simrocks veraltetes und unübersichtliches „Handbuch der deutschen Mythologie" ersetzen. Nunmehr liegt die nach denselben Grundsätzen erfolgte Bearbeitung der nordischen Mythologie vor, die somit gleichsam den zweiten Band einer germanischen Mythologie bildet. Nicht als Lehrbuch, wohl aber für die weiteren Kreise der Gebildeten und die Schule gedacht, ist sie gegründet auf die streng wissenschaftlichen Arbeiten der letzten Jahre, besonders der Dänen und Norweger. Doch hat der Verfasser auch selbst die Quellen gründlich durchforscht und läßt sie an vielen Stellen in sinngemäßer, wenn auch nicht immer wortgetreuer Übersetzung selber reden. Auch die Gliederung des gewaltigen Stoffes ist in beiden Bänden dieselbe. Nachdem Verfasser in einem einleitenden Kapitel sich über die Quellen der nordischen Mythologie verbreitet hat, stellt er den Stoff in fünf Hauptteilen dar: 1. Der Seelenglaube. 2. Der Übergang vom Seelenglauben zur Naturverehrung. 3. Die Naturverehrung. Der Götterglaube. 4. Der Kultus. 5. Die Vorstellungen vom Anfang und Ende der Welt. Der umfangreichste Teil ist natürlich der dritte, der etwa 250 Seiten umfaßt und sich über die Wanen, die Asen und die Göttinnen verbreitet. Auch die andern Teile zeigen eine reiche Gliederung. Das Buch stellt zwar keine hohen Anforderungen an den gebildeten Leser, fordert aber zu seiner Lektüre immerhin Mühe und Fleiß. Es sei warm empfohlen.

15. **Moritz Heyne**, Fünf Bücher deutscher Hausaltertümer von den ältesten geschichtlichen Zeiten bis zum 16. Jahrhundert. III. Band: Körperpflege und Kleidung bei den Deutschen. Mit 96 Abbild. im Text. 373 S. Leipzig 1903, S. Hirzel. 12 M.

Von den auf fünf Bände berechneten „Deutschen Hausaltertümern" liegen bereits drei im Druck vor. Der erste Band beschäftigt sich mit dem deutschen Wohnungswesen, der zweite mit dem deutschen Nahrungswesen, der dritte mit der Körperpflege und Kleidung. Die noch aus-

Digitized by Google

stehenden beiden Bände werden sich über Gewerbe und Handel und über das gesellschaftliche Leben verbreiten. In dem vorliegenden dritten Bande untersucht der Göttinger Historiker auf Grund eines reichen Quellenmaterials aus dem deutschen Altertum und Mittelalter, das er in zahlreichen Belegstellen in Form von Fußnoten gewissenhaft anführt, zunächst die Körperpflege, indem er die äußere Erscheinung des Deutschen, seine Sorge für die Gesundheit, Reinlichkeit und Zierlichkeit und die aus den Quellen ersichtlichen Krankheiten und deren Heilung in ziemlich einfacher, leicht lesbarer Form darstellt, während er das wissenschaftliche Beiwerk zumeist in die Fußnoten verlegt. Im zweiten Abschnitt verbreitet er sich über die Kleidung, untersucht zunächst, aus welchen Stoffen und wie die Kleider bereitet wurden, um sodann auf die einzelnen Kleidungsstücke und ihren Schnitt in der männlichen, weiblichen und kindlichen Kleidung einzugehen und zuletzt den Schmuck zu besprechen. Die beigegebenen 96 Abbildungen bringen teils bereits Bekanntes, teils Unbekanntes. Das Buch verdient auch über die engeren Fachkreise hinaus die größte Beachtung.

16. Prof. Dr. **Johann Loserth**, Geschichte des späteren Mittelalters von 1197—1492. XV u. 727 S. München 1903, R. Oldenbourg. 16,50 M.

Ein Band des groß angelegten „Handbuches der Mittelalterlichen und Neueren Geschichte" von dem Tübinger Professor G. von Below und dem Straßburger Professor F. Meinecke, will obiges Werk in enzyklopädischer Behandlung des Stoffes eine Geschichte der letzten drei Jahrhunderte des Mittelalters geben, bei der ein allseitiges Zurückgehen auf Quellen erster Hand wohl erwünscht, aber nicht unbedingt geboten, tatsächlich auch nicht gut möglich ist, und bei der die kirchlichen und kirchenpolitischen Fragen, die damals die Welt beherrschten, eine breitere Darstellung erfuhren, als sie Werke ähnlichen Inhalts aufzuweisen vermögen, weil diese breitere Darstellung für das Verständnis und die Würdigung der deutschen Reformation als notwendig erscheint. Die kirchlichen und kirchenpolitischen Fragen sind es daher, welche dem Buche das Gepräge gegeben haben, indem sie die Weltherrschaft des abendländischen Kaisertums in ihrem Verhältnis zur theoretisch längst begründeten, theoretisch mehr und mehr ausgestalteten und verwirklichten Weltherrschaft des Papsttums beleuchten. Daher zerfällt das ganze Buch in zwei Teile. Der erste beschäftigt sich mit der päpstlichen Weltherrschaft, ihrem Wesen und ihren Kämpfen mit den widerstrebenden kirchlichen und staatlichen Kräften, indem er ihre äußerliche Gestaltung, die Überspannung ihrer Ansprüche und ihren hieraus erfolgenden Sturz schildert und somit die Zeit der unbedingten Vorherrschaft des Papsttums von 1198 bis 1303 und die babylonische Gefangenschaft der Päpste von 1303 bis 1378 nach allen Seiten klar zur Darstellung bringt. Der zweite Teil behandelt die Versuche der kirchlichen Opposition, an die Stelle der streng monarchischen eine repräsentative Verfassung der Kirche zu setzen, indem er zunächst das Verhältnis des Papsttums zum Kaisertum im Zeitalter der großen Konzilien von Pisa, Konstanz und Basel schildert und sodann das politische und kirchliche Leben der übrigen Staatenwelt des Abend- und Morgenlandes im Zeitalter jener Konzilien aufzeigt. Die kirchliche Opposition erfährt dann eine bedeutende Stärkung durch den Humanismus, der die Auflösung des streng gebundenen mittelalterlichen Lebens herbeiführt, dadurch die Reformation vorbereitet und somit an der Schwelle der Neuzeit steht, in der die Ausbildung der modernen Staaten erfolgt.

Digitized by Google

Dieser überaus reiche, in allen seinen Abteilungen vortrefflich gegliederte Stoff hat eine nicht gerade schwerverständliche Darstellung erfahren, setzt aber durchweg historisch gebildete Leser voraus und macht die Lektüre nicht allzu leicht. Jedem Abschnitt ist eine Angabe der vorhandenen Quellen und Bearbeitungen des betreffenden Stoffes vorausgeschickt, so daß ein weiteres Forschen dadurch bedeutend erleichtert wird. Ein umfangreiches Register erleichtert das Nachschlagen. Das Werk gibt reiche Anregung und verdient fleißigste Benutzung.

17. **Emil Michael, S. J.**, Geschichte des deutschen Volkes vom 13. Jahrhundert bis zum Ausgang des Mittelalters. III. Band: Deutsche Wissenschaft und deutsche Mystik während des 13. Jahrhunderts. 1.—3. Aufl. XXXI u. 473 S. Freiburg 1903, Herdersche Verlh. 6,40 M.

Der I. und II. Band dieser gut orientierenden Geschichte des deutschen Volkes, Deutschlands wirtschaftliche, gesellschaftliche, rechtliche und religiös-sittliche Zustände, sowie Erziehung und Unterricht desselben während des 13. Jahrhunderts darstellend, ist im 53. Jahresberichte (1900) S. 338 angezeigt worden. Die Schilderung dieser Kulturzustände des 13. Jahrhunderts wird im vorliegenden III. Bande fortgesetzt. Er widmet zunächst dem Schrift- und Bücherwesen ein umfangreiches Kapitel, verbreitet sich sodann über die mittelalterliche Scholastik, wobei der Scholastiker Albert der Große eine eingehende und liebevolle Würdigung erfährt, gibt alsdann eine umfassende Darstellung der Mystik des 13. Jahrhunderts, wobei spekulative und praktische Mystik auseinandergehalten und auch eine große Zahl von weiblichen Mystikern in ihrer Bedeutung gewürdigt werden, kennzeichnet sodann Bibelstudium und Bibelkenntnis, Moral und Rechtswissenschaft, das Studium der alten Klassiker und die sprachlichen Leistungen jenes Zeitalters, die Geschichtschreibung, Naturkunde, Mathematik und Medizin des 13. Jahrhunderts. Die angeführten Tatsachen werden stets durch Quellenbelege erhärtet und vielfach mit den Worten der Quelle erzählt. Dabei ist die Darstellung einfach gehalten und sorgfältig gegliedert; ruhig und leidenschaftslos fließt der Strom der Erörterungen; Auseinandersetzungen mit gegnerischen Ansichten sind in die zahlreichen Anmerkungen verwiesen, so daß das Buch das volle wissenschaftliche Rüstzeug des Historikers aufweist. Es ist als Vorgänger zu Janssens „Geschichte des deutschen Volkes seit dem Ausgange des Mittelalters" gedacht, mit dem es ein Ganzes bilden soll, ist ganz in dessen Geist und Art bearbeitet, trägt auch das ausführliche Literatur-, Namen- und Inhaltsverzeichnis in Janssens Art und verlangt bei der Lektüre, besonders der Kapitel über Scholastik und Mystik, auch über Bibelstudium und Moral, vom protestantischen Leser, daß er sich der Zugehörigkeit des Verfassers zum Jesuitenorden immer bewußt bleibt. Das Buch gewährt einen vortrefflichen Einblick in die von ihm dargestellten Kulturzustände des 13. Jahrhunderts.

18. **Johannes Janssen**, Geschichte des deutschen Volkes seit dem Ausgang des Mittelalters. VIII. Band: Volkswirtschaftliche, gesellschaftliche und religiös-sittliche Zustände. Hexenwesen und Hexenverfolgung bis zum Beginn des Dreißigjährigen Krieges. Ergänzt und herausgegeben von Ludwig Pastor. 13. u. 14., vielf. verb. u. verm. Aufl. LVI u. 778 S. Freiburg 1903, Herdersche Verlh. 8,60 M.

Dieser 8. Band des großangelegten, dabei in seiner Art vortrefflichen Werkes beschäftigt sich ausschließlich mit den volkswirtschaftlichen, gesellschaftlichen und religiössittlichen Kulturzuständen des deutschen Volkes im Reformationszeitalter und berührt die politischen und religiösen Kämpfe

Digitized by Google

der gewaltigen Zeit gar nicht. Trotzdem tritt der konfessionell-katholische Standpunkt des Verfassers scharf hervor, besonders im III. Teile, der sich über die religiös-sittlichen Zustände verbreitet und zuerst von der durch Luthers Religionsneuerung bedeutend verschlimmerten allgemeinen sittlich-religiösen Verwilderung spricht, dann die Zunahme der Verbrechen ebenfalls auf die Lehren der Reformatoren zurückführt, und zuletzt den Löwenanteil am Hexenwesen und der Hexenverfolgung ebenfalls der Reformation und den von ihr beherrschten Ländern aufbürdet. Dabei wahrt der Verfasser den Schein völliger Objektivität, indem er die Belegstellen für seine Behauptungen durchaus nicht ausschließlich katholischen Schriftstellern entlehnt, sondern mit Vorliebe den Schriften der Reformatoren, besonders Luthers. Gerade in diesem III. Teile finden sich daher auch zahlreiche Auseinandersetzungen polemischer Art mit den neuesten Werken über das Hexenwesen, die, sämtlich in die Anmerkungen verwiesen, doch das Interesse in hohem Grade fesseln, von evangelischen Lesern aber mit Vorsicht und einigen Zweifeln in die scheinbare Objektivität der Darstellung aufgenommen sein wollen. Wer die neueren Werke über Hexenwesen von Riezler und Hansen kennt, muß auch die Janssensche Darstellung dieses dunklen Kapitels der deutschen Vergangenheit lesen. Im I. Teile, der sich mit den volkswirtschaftlichen Zuständen beschäftigt, wird berichtet über Handel und Kapitalwirtschaft, Christen- und Judenwucher, Münzwesen und Bergwerke, Gewerbswesen, Bauernwesen und die Verkümmerung der Landwirtschaft. Der II. Teil, der Darstellung der gesellschaftlichen Zustände gewidmet, schildert zunächst das Fürsten- und Hofleben, dann das Leben des Adels, der Bürger und der Bauern, und zuletzt das Bettlerwesen mit seiner zunehmenden Verarmung und der wachsenden Bettler- und Vagabundennot. Die Darstellung ist bei aller Einfachheit dadurch besonders fesselnd, daß nicht nur die quellenmäßigen Belege überall gewissenhaft angegeben sind, sondern auch vielfach mit den Worten der Quelle erzählt wird. Das genaue Verzeichnis der benutzten Literatur füllt allein 30 Seiten. Auch das 26 enggedruckte Seiten umfassende Personen- und Ortsregister gibt eine Vorstellung von der Fülle des verarbeiteten Materials. Wer die Reformationsgeschichte gründlich und allseitig studieren will, wird Janssens monumentales Werk nicht unberücksichtigt lassen dürfen.

19. **H. v. Zwiedineck-Südenhorst**, Deutsche Geschichte von der Auflösung des alten bis zur Errichtung des neuen Kaiserreiches (1806—1871). II. Band: Geschichte des Deutschen Bundes und des Frankfurter Parlaments (1815—1849). X u. 496 S. Stuttgart 1903, J. G. Cotta Nachf. 6 M.

Der 1. Band des Werkes, die Zeit des Rheinbundes und die Gründung des Deutschen Bundes (1806—1815) darstellend, ist im 52. Jahresberichte (1899) S. 325 angezeigt worden. Während dem ursprünglichen Plane gemäß die Zeit von 1815—1871 in sehr gedrängter, sich im wesentlichen auf eine Übersicht des Tatsächlichen beschränkenden Darstellung in einem Bande vereinigt werden sollte, erweiterte der Verfasser mit Zustimmung der Verlagshandlung diesen Plan dahin, daß der 2. Band die Zeit von 1815—1849, der 3. die von 1849—1871 umfassen soll. Es wird uns in diesem 2. Bande die Geschichte des Deutschen Bundes von 1815—1848 und die Geschichte der deutschen Revolution und des Frankfurter Parlaments von 1848—1849 auf Grund der neuesten, zum Teil noch unveröffentlichten Quellen in formvollendeter Darstellung geboten. Dabei finden sich zahlreiche Quellensätze aus den benutzten Werken in die Darstellung verwoben, so daß nicht nur der Verfasser, sondern auch

Digitized by Google

andere Historiker und geschichtliche Persönlichkeiten reichlich zu Worte kommen. Im Zusammenhange mit dem ersten und dem hoffentlich recht bald erscheinenden 3. Bande führt das Werk seine Leser in die politische Geschichte des 19. Jahrhunderts und liefert ihnen die Grundlagen für das Verständnis der Gegenwart. Es sei bei seinem reichen Inhalt und sehr billigen Preise wärmstens empfohlen.

20. Hohenzollern-Jahrbuch. Forschungen und Abbildungen zur Geschichte der Hohenzollern in Brandenburg-Preußen. Herausgegeben von Paul Seidel. 7. Jahrgang 1903. VIII u. 298 S. Folio. Leipzig 1903, Giesecke & Devrient. 20 M.

Es gewährt uns immer besonderes Vergnügen, den neuesten Jahrgang des Hohenzollern-Jahrbuches anzeigen zu dürfen, das bei vornehmster Ausstattung in Druck und Papier mit gediegenstem Inhalt aus der Feder hervorragender Historiker die prächtigsten Illustrationen verbindet, die sämtlich nach den in den königlichen Schlössern vorhandenen Originalen hergestellt sind. Dabei sind die Illustrationen nicht Selbstzweck, sondern dienen nur zur Veranschaulichung des geschichtlichen Textes, so daß in diesem Jahrgange ohne Illustrationen geblieben sind der geistvolle Aufsatz des Professors der Geschichte an der Berliner Universität, Dr. Hintze, über „Geist und Epochen der preußischen Geschichte" und die „Eintragungen brandenburgischer Fürsten in Stammbüchern des 16. und 17. Jahrhunderts" von Professor Hildebrandt. Von den anderen mit zum Teil zahlreichen Abbildungen geschmückten Aufsätzen heben wir hervor „Vom Berliner Hofe um 1750" von Professor Dr. Koser, dem berühmten Biographen Friedrichs des Großen, „Der Große Kurfürst in seiner Stellung zu Religion und Kirche" vom Geheimen Staatsarchivar Dr. Keller, „Die Darstellungen des Großen Kurfürsten gemeinsam mit seiner ersten Gemahlin Luise Henriette von Oranien" von Professor Dr. Seidel, dem Herausgeber des Jahrbuches, „Gustav Adolfs Gemahlin Maria Eleonora von Brandenburg" von Dr. Arnheim, „Königin Sophie Charlotte als Mutter und Erzieherin" von Oberlehrer Borkowski, mit 58 in französischer Sprache geschriebenen Briefen an den Gouverneur und Oberhofmeister ihres Sohnes, den Reichsburggrafen und Grafen Alexander zu Dohna, wovon drei im Faksimile beigeheftet sind, und „Zur Baugeschichte des königlichen Schlosses in Berlin" vom Königlichen Hofbaurat Albert Geyer. Eine Anzahl kleinerer Notizen vom Herausgeber beschäftigen sich mit dem Privatleben Friedrichs des Großen, mit den Petschaften der Königin Luise u. a. Von den Illustrationen finden sich allein 40 Vollblätter, meist nach Kupferstichen und Ölgemälden im Königlichen Schlosse und im Hohenzollern-Museum hergestellt, sowie mehr als 160 Textillustrationen in durchweg vortrefflicher Ausführung. Auch dieser Band kann zu Geschenken warm empfohlen werden.

21. Prof. Dr. **Hans Meyer**, Das deutsche Volkstum. Unter Mitarbeit von Dr. Hans Helmolt, Prof. Dr. Alfred Kirchhoff, Prof. Dr. H. A. Köstlin, Oberlandesgerichtsrat Dr. Adolf Lobe, Prof. Dr. Eugen Mogk, Prof. Dr. Karl Sell, Prof. Dr. Henry Thode, Prof. Dr. Oskar Weise, Prof. Dr. Jakob Wychgram, Dr. Hans Zimmer herausgegeben. 2., neubearb. u. verm. Aufl. Leipzig 1903, Bibliographisches Institut.

I. Teil: Mit 1 Karte u. 20 Tafeln in Holzschn., Kupferätzung u. Farbendruck. VIII u. 402 S. Geb. 9,50 M.

II. Teil: Mit 23 Tafeln in Holzschn., Kupferätzung u. Farbendruck. VIII u. 438 S. Geb. 9,50 M.

Das im Jahre 1898 zuerst in einem umfangreichen Bande von 679 Seiten erschienene Werk erscheint bei der 2. vermehrten Auflage in

Digitized by Google

zwei Bänden. Wie der Charakter einer Persönlichkeit nicht mit einer Eigenschaft gedeckt werden kann, so ist auch der Charakter eines Volkes, die Volksindividualität, eine Zusammengesetztheit, eine Mischung vieler einzelner Eigenschaften, Fähigkeiten und Neigungen, die weder vom Ethnologen noch vom Philosophen noch vom Historiker allein dargestellt werden kann, zu dessen Schilderung vielmehr die verschiedensten Kräfte sich vereinigen müssen. Das Buch will auf Grund der neuesten Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung die Frage „Was ist deutsch?" beantworten, indem es das deutsche Volkstum als Zusammenfassung des deutschen Volkscharakters und seiner Erzeugnisse, als die organische Verbindung der psychischen Eigenschaften des deutschen Volkes und ihrer Erscheinungen im Leben und in der Geschichte des deutschen Volkes betrachtet, um dadurch eindringlich davon zu überzeugen, daß es nichts Größeres und Schöneres in allem Menschentum gibt, als das „deutsche Volkstum", daß es aber auch der Zusammenfassung aller deutsch fühlenden Kräfte bedarf, um die dem deutschen Volkstum entgegentretenden Widerstände von außen (seitens Englands und Amerikas) und von innen (durch Polentum und Ultramontanismus) erfolgreich zu überwinden. Der 1. Band umfaßt sieben umfangreiche Abschnitte, von verschiedenen Verfassern bearbeitet, von denen jeder seine volle Individualität gewahrt hat, so daß sich daraus hier und da geringe Abweichungen von den in den anderen Abschnitten vorgetragenen Anschauungen ergeben, aber die Einheitlichkeit des Buches ist trotzdem gewahrt. In dem vortrefflich geschriebenen 1. Abschnitt, gleichsam in der Einleitung zum ganzen Buche, bringt der Herausgeber „Das deutsche Volkstum" zur Darstellung, indem er neben den äußeren Momenten des Volkslebens die Eigentümlichkeiten des Temperaments und die besonderen Geistesrichtungen des einzelnen und der Gesamtheit charakterisiert. Die Entfaltung des Volkscharakters wird ganz wesentlich bedingt von der Bodenständigkeit der Bewohner, d. h. von dem Charakter der Landschaft, in welche der Mensch durch seine Geburt gestellt ist. Daher verbreitet sich Professor Kirchhoff in dem ausgezeichnet geschriebenen 2. Abschnitt über „Die deutschen Landschaften und Stämme", zu denen er mit Recht auch die Deutschösterreicher und Niederländer zählt. Mit dem Wohnort der einzelnen Stämme hängt auf das innigste die Geschichte derselben zusammen, so daß Dr. Helmolt im 3. Abschnitt über „Die deutsche Geschichte" schreibt und die treibenden Kräfte im einzelnen und in der Gesamtheit klar auseinandersetzt. Kennzeichnend für den Volkscharakter und abhängig von der Landschaft ist auch „Die deutsche Sprache", über die Professor Weise im 4. Abschnitt in überaus fesselnder Weise berichtet. Das Gemütsleben des deutschen Volkes, das uns schon in seiner Sprache entgegentritt, offenbart sich am tiefsten in seinen „Sitten und Bräuchen" in Vergangenheit und Gegenwart, über die Professor Mogk, der gründliche Kenner des deutschen Altertums, schreibt, und in seiner Religion. Über „Die altdeutsche heidnische Religion", deren Spuren in den Sitten und Bräuchen des Volkes noch heute zu finden sind, erzählt abermals Professor Mogk, indem er sich zuerst über den deutschen Götterglauben und alsdann über den deutschen Seelen- und Dämonenglauben verbreitet. Über die Religion der Gegenwart, das deutsche Christentum, berichtet zuletzt Professor Sell, indem er zunächst den Begriff des Christentums feststellt, alsdann den deutschen Katholizismus, den deutschen Protestantismus und die deutsche konfessionslose Religiosität charakterisiert, um zuletzt das Gemeinsame der deutschen Religion kurz zusammenzufassen.

Der zweite Band enthält fünf selbständige Aufsätze, nämlich „Das

Digitized by Google

deutsche Recht" von Dr. Adolf Lobe, „Die deutsche bildende Kunst" von Dr. Henry Thode, „Die deutsche Tonkunst" von Dr. Heinrich Adolf Köstlin, „Die deutsche Dichtung" von Dr. Jakob Wychgram und „Die deutsche Erziehung und die deutsche Wissenschaft" von Dr. Hans Zimmer, von denen der letzte der umfangreichste ist.

Jedem Abschnitt des Buches sind Tafeln in Holzschnitt, Kupferätzung oder Farbendruck, fast alle in den Originalen aufgenommen und vortrefflich ausgeführt, beigegeben. Ein umfangreiches Register von 93 Spalten erleichtert das Nachschlagen. Die Ausstattung des Werkes ist des Inhalts würdig. Möge es in vielen deutschen Herzen die Liebe zum deutschen Volkstum festigen und erhalten.

22. **Georg Liebe**, Das Judentum in der deutschen Vergangenheit. Mit 106 Abbildungen und Beilagen nach Originalen, größtenteils aus dem 15. bis 18. Jahrhundert. (Monographien zur deutschen Kulturgeschichte, Band XI.) 127 S. Leipzig 1903, E. Diederichs. 4 M.

Wie alle vorangegangenen Bände dieser vortrefflichen Sammlung führt die vorliegende Monographie unter Verwendung eines großen Anschauungsmaterials die Entwicklung des Judentums vom frühen Mittelalter bis zum Jahre 1848 vor. In einfacher Sprache weist Verfasser nach, daß die Sonderstellung des Judentums innerhalb des deutschen Volkskörpers nicht auf der Verschiedenheit der Religion und der Rasse, sondern auf der eigenartigen wirtschaftlichen Sonderstellung des Judentums und auf dem Mißbrauch ihres Kapitals beruhe. An der Hand des Buches verfolgen wir die soziale und wirtschaftliche, rechtliche und geistige Entwicklung des Judentums durch das frühe und späte Mittelalter, die Übergangszeit und die Neuzeit, erfahren die Stellung des Judentums innerhalb der deutschen Literatur und lernen die zum Schutze und doch auch zur Verhinderung der allzustarken Ausbreitung der Juden von den einzelnen Fürsten getroffenen Ausnahmebestimmungen kennen, bis das Jahr 1848 die allgemeine Beseitigung auch der letzten Ausnahmegesetze und somit die rechtliche und soziale Gleichstellung brachte. Auch dieser Band ist warm zu empfehlen.

23. **Max Jähns**, Geschichtliche Aufsätze. Ausgewählt und herausg., sowie mit einer biographischen Einleitung versehen von Karl Koetschau, nebst einem Anhang „Max Jähns als militärischer Schriftsteller" von Alfred Meyer. Mit 1 Bildnis in Kupferlichtdr. 540 S. Berlin 1903, Gebr. Paetel. 10 M.

Das Buch enthält außer der im Titel bereits angeführten ziemlich umfangreichen biographischen Skizze und der kürzeren Würdigung Max Jähns als militärischer Schriftsteller sieben Aufsätze, die, zu den verschiedensten Zeiten geschrieben und sämtlich bereits in den Grenzboten, im Hohenzollern-Jahrbuch, in den Preußischen Jahrbüchern und in den Beiheften zum Mil.-Wochenblatt abgedruckt, den durch zahlreiche andere Schriften rühmlichst bekannten, liebenswürdigen Verfasser nach seinem vor einigen Jahren erfolgten Tode noch einmal in seinem Künstler- und in seinem Menschentum zeigen. Die Aufsätze beginnen mit der schönen Abhandlung über „Kriegskunst als Kunst", die, jedenfalls unter dem frischen Eindrucke des deutsch-französischen Krieges geschrieben, bereits 1874 veröffentlicht worden ist. Die vier folgenden Aufsätze zeigen, wie der Verfasser einzelne Leistungen der Kriegskunst künstlerisch darstellt, denn im zweiten Aufsatz, „Die Trilogie Karls des Kühnen", zeigt er die in engster Verbindung stehenden drei Schlachtendramen von Grandson, Murten und Nancy, die in dem kurzen Zeitraum vom März 1476 bis

Digitized by Google

zum Januar 1477 das höchste Glück, das stolzeste Vermessen des kühnen Karl und seinen immer tieferen Fall, sein erschütterndes Ende herbeigeführt; der dritte Aufsatz, „Die Schlacht von Paiva 1525, das ‚Sedan' des 16. Jahrhunderts", beleuchtet an einem der Gefangennahme Napoleons bei Sedan ähnlichen Ereignis in weit zurückliegender Zeit die Wahrheit, daß das tragische Schicksal der Niederlage einer kämpfenden Nation den höchsten dramatischen Ausdruck dann zu finden scheint, wenn das Staatsoberhaupt selbst als Kriegsgefangener in des Feindes Hände fällt; der vierte und fünfte Aufsatz schildern des Großen Kurfürsten an kriegerischen Lorbeeren, aber auch an Opfern reichen Heldenkampf bei Fehrbellin, Wolgast und Stettin 1675—1677, auf Rügen und vor Stralsund 1878 und seinen Winterfeldzug in Preußen 1679; im sechsten Aufsatz, „Kaiser Wilhelm. Ein Umriß seines militärischen Lebens", zeigt sich der Verfasser als großen Verehrer des Heldenkaisers und als warmherzigen Vaterlandsfreund, während die siebente Abhandlung, „Walter von der Vogelweide", zwar schon 1867 veröffentlicht und durch neuere Forschungen in Einzelheiten wiederholt, des Verfassers Verhältnis zur Dichtkunst zeigt und vortreffliche Proben seiner Übersetzungskunst vorführt. — Das Buch ist eine prächtige Gabe und wird zahlreiche Verehrer des warmherzigen Mannes erfreuen.

24. Dr. **Eduard Otto**, Deutsches Frauenleben im Wandel der Jahrhunderte. (Aus Natur und Geisteswelt, 45. Bdch.) Mit 25 Abbildungen. 154 S. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Das sehr hübsch geschriebene Bändchen der bestens bekannten Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt" will das deutsche Frauenleben von der Urzeit bis zum Beginne des 19. Jahrhunderts im Umriß zeichnen, indem es Denken und Fühlen der deutschen Frau, ihren Einfluß auf die Kultur, ihre häusliche und gemeinnützige Wirksamkeit, ihre rechtliche und gesellschaftliche Stellung, ihre Bildung, Erscheinung, Tracht und Lebensweise, wie sie sich im Wandel der Jahrhunderte offenbarten, unter ständigem Hinblick auf die allgemeine Kulturentwicklung unseres Volkes betrachtet. In den Mittelpunkt des Interesses sind öfters einzelne für ihr Zeitalter typische Persönlichkeiten gerückt, die vielfach unmittelbar zum Leser sprechen. So begegnen uns z. B. Chrotechilde, Radegunde, Brunichilde und Fredegunde, Judith aus der fränkischen, Hrotswitha von Gandersheim aus der Ottonenzeit u. s. w. Indem alle Seiten des Frauenlebens in einfacher, leicht verständlicher Form zur Darstellung gekommen sind, wird vor dem Leser ein in großen Zügen gehaltenes Bild deutschen Frauenlebens gezeichnet, das von der ersten bis zur letzten Seite fesselt und zugleich angenehm unterhält. Es verdient auch dieses Bändchen warme Empfehlung.

25. **Bernhard Heil**, Die deutschen Städte und Bürger im Mittelalter. (Aus Natur und Geisteswelt, 43. Bdch.) Mit zahlreichen Abbild. im Text. VIII u. 151 S. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Eine eingehendere Kenntnis des mittelalterlichen Städtewesens ist für die richtige Beurteilung der Aufgaben und Bestrebungen des Bürgertums in der Gegenwart nicht gut zu entbehren, führen doch auf Schritt und Tritt zahlreiche Spuren ehemaligen Lebens in die Vergangenheit zurück. In einfachem, allgemeinverständlichem Gewande führt der Verfasser uns ein in die Anfänge des Bürgertums in Süd- und Westdeutschland, zeigt uns die Gründung der ostdeutschen Kolonialstädte und ihre Entwicklung bis zum Ende des 13. Jahrhunderts, schildert uns sodann die

Digitized by Google

wirtschaftliche, soziale und politische Entwicklung der größeren deutschen Städte während des 14. und 15. Jahrhunderts, und bietet zuletzt einen größeren Abschnitt über die äußere Erscheinung und das innere Leben der deutschen Städte am Ausgang des Mittelalters. Der Stoff ist gut gegliedert und fesselnd geschrieben. 24 Abbildungen von Gebäuden, Stadtplänen, Stadtansichten, Münzen usw. erhöhen die Anschaulichkeit. Ein sehr ansprechendes Bändchen der vortrefflichen Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt".

26. Prof. Dr. **Dietrich Schäfer**, Die Hansa. Mit 99 Abbild. (Monographien zur Weltgeschichte, Bd. XIX.) 139 S. Bielefeld 1903, Velhagen & Klasing. 4 M.

Wieder eine jener prächtigen Monographien, die mit Zuverlässigkeit und Gediegenheit des Inhalts eine vortreffliche Ausstattung verbinden und jeder Bücherei zur Zierde gereichen. Der Verfasser, auf dem Gebiete der Hanse vollständig bewandert, entwirft hier in großen Zügen ein Bild hanseatischen Lebens und hanseatischer Geschichte, wie man es trotz seiner Großzügigkeit anschaulicher und gründlicher wohl kaum wieder findet. Von den Anfängen germanischer Seefahrt, den Wikinger- und Normannenfahrten, der Kolonisation des slavischen Ostens und der Blüte des deutschen Städtewesens ausgehend, schildert Verfasser alsdann die Niederlassungen deutscher Kaufleute auf Wisby, Gotland, in London, Brügge, Schweden, Norwegen, Dänemark, die Organisation der Hanse, ihren Handel, ihre Politik, Wehrverfassung, ihre Kriege, besonders mit Dänemark, ihre Bauten, aber auch ihre inneren Zwistigkeiten und den Verfall ihrer Macht. Der Text wird durch eine große Zahl meist vortrefflicher Illustrationen wirksam unterstützt. In ihnen treten uns besonders die Bauten der großen Hansestädte, wie sie sich zum Teil bis auf die Gegenwart erhalten haben, als Zeugen einer großen Vergangenheit entgegen. Auch diese Monographie wird sicher die zahlreichen Leser finden, die sie verdient.

27. **Dietrich Schäfer**, Kolonialgeschichte. (Samml. Göschen.) 154 S. Leipzig 1903, G. J. Göschensche Verlh. 80 Pf.

Gibt auf Grund einer umfangreichen Literatur neben einer Einleitung, die sich auf den Stoff der Kolonialgeschichte, auf Kolonisation und Eroberung, sowie auf die Anlässe der Kolonisation erstreckt, die Geschichte der kolonialen Erwerbungen im Altertum, Mittelalter, in der neueren und neusten Zeit bis zur Aufteilung Afrikas durch England, Deutschland und Frankreich und das Anwachsen der russischen Macht in Asien. Daß bei der zu verarbeitenden Fülle des Stoffes die Darstellung nur sehr knapp sein kann, liegt auf der Hand, ist im übrigen auch in dem Charakter der Sammlung Göschen begründet. Das Bändchen empfiehlt sich selbst.

28. Dr. **Reinhold Günther**, Deutsche Kulturgeschichte. 3. Abdruck. (Samml. Göschen.) 174 S. Ebenda 1902. 80 Pf.

Da hier nur ein völlig unveränderter Abdruck der 1. Auflage vorliegt, so begnügen wir uns mit dem Hinweis auf die ausführliche Besprechung derselben im 49. Jahresberichte (1896) S. 371.

29. **Adolf v. Berlichingen**, Populär-historische Vorträge über Reformation — Revolution und Dreißigjährigen Krieg, gehalten im großen Schrannensaal zu Würzburg 1902—1903. Heft 1—18. Würzburg, Göbel & Scherer. Je 20 Pf.

Der Jesuit Freiherr Adolf von Berlichingen hat diese Vorträge in Würzburg gehalten, wo, wie er selbst im Vorwort sagt, „unter 65000

Digitized by Google

Katholiken 15000 Protestanten im tiefsten konfessionellen Frieden wohnen und ohne viel Bedenken kunterbunt durcheinander heiraten". Nach seiner Meinung ist er zu diesen Vorträgen geradezu gereizt worden durch den nicht gerade bescheiden auftretenden Protestantismus; „denn seit Jahr und Tag schimpft, lästert und lügt ein Graßmann, ein Hoensbroech, die ‚Wartburg' und ein Heer von Prädikanten geradeso wie zur Reformationszeit nicht etwa bloß über die Mißstände unter den Katholiken, sondern über alles, was katholisch ist. Uns Katholiken wird es da doch auch noch erlaubt sein, uns und unsere Religion zu verteidigen? Oder nicht?" Darum will er den protestantischen Pastoren gegenüber die Wahrheit über Luther und die Reformation an das Licht bringen, denn „die Wahrheit über alles!" Den Stoff für diese „die Wahrheit suchenden" Vorträge und die Beweise für seine Behauptungen entlehnt er den Werken der katholischen Geschichtsschreiber Weiß, Janssen und Onno Klopp; aber auch aus den protestantischen Historikern und ganz besonders aus den Worten, Schriften und Taten Luthers selbst schöpft er; „denn man muß den Reformator und seine vertrauten Freunde selbst reden hören aus ihren eigenen Predigten, Flugschriften und Briefen; wer das alles liest und nicht zu einem richtigen Urteil über die Reformation und die treibenden Faktoren gelangt, der muß vernagelt sein!" Daß die gesuchte „Wahrheit" in dem Kopfe eines Jesuiten anders aussieht als in dem eines Protestanten, daß dieselben Quellen eine ganz verschiedene Sprache reden, je nachdem, was jemand herauslesen will; daß man mit einzelnen völlig aus dem Zusammenhange gelösten Sätzen schließlich das Gegenteil von dem behaupten und „beweisen" kann, was diese Sätze in ihrem ursprünglichen Zusammenhange bedeuteten, das brauche ich keinem einsichtigen Leser zu sagen. Interessant ist es natürlich, wie der „die Wahrheit über alles" suchende Jesuit diese Wahrheit findet und worin sie besteht. Die zur Besprechung eingegangenen 18 Hefte behandeln den Stoff in zwei Abteilungen, die in je einem Bande vereinigt sind. Die erste Abteilung, 8 Hefte von etwa je einem Bogen Umfang, untersucht „Die giftigen Quellen des Abfalles in der Reformation", als welche bezeichnet werden die Verweltlichung der Kirche, der neuheidnische Humanismus in Italien, der ältere Humanismus in Deutschland und die Einführung des römisch-heidnischen Rechts in Deutschland und Italien. Die zweite Abteilung behandelt „Luther und sein Werk"; sie führt in Heft 18 bis zu Luthers Unterhandlungen mit Cajetan und Miltitz.

30. Würzburger Luthervorträge. Als Antwort auf die Angriffe des Jesuiten Berlichingen, herausgegeben vom Evangelischen Bund. 7 Vorträge. München 1903, J. F. Lehmann. 2 M.

Diese sieben Luthervorträge, an derselben Stelle wie die des Jesuiten Berlichingen gehalten, wollen unter steter Bezugnahme auf die gegnerischen Behauptungen und auf Grund derselben Quellen ein positives Bild von der Reformation geben, wie sie sich vom protestantischen Standpunkte aus darstellt. Auch sie suchen „die Wahrheit" und zeigen zugleich, was Luther der Christenheit, der deutschen Nation und sogar den Römern von heute an herrlichen Gütern erworben hat. Damit richten sie sich nicht ausschließlich gegen den Freiherrn von Berlichingen, nicht gegen die katholische Kirche, sondern gegen die ultramontane Geschichtsauffassung, gegen die jesuitische Geschichtsfälschung, von welcher Richtung Berlichingen nur ein zufälliger Vertreter ist. Die 7 Vorträge, die hiermit warm empfohlen werden, besonders auch jedem Lehrer, sind: Luther und das deutsche Kulturleben von Professor Dr. Graf Du Moulin, Luther auf dem



Digitized by Google

Reichstag zu Worms von Professor Dr. Kolde, Luther und der Bauernkrieg von Pfarrer Steinlein, Luther und die Moral von Hauptprediger Dr. Geyer, Luther ein christlicher Charakter von Pfarrer Dr. Buchwald, Luther und seine Gegner von Professor Dr. Kawerau, Luthers bleibende Bedeutung von Superintendent D. Meyer.

31. **Richard von Kralik**, Neue Kulturstudien. VIII u. 372 S. Münster 1903, Alphonsus-Buchhandlg. 2 M.

Der außergewöhnlich fruchtbare Verfasser bietet in diesem Büchlein 32 Kulturstudien, von denen zwar jede für sich verständlich ist, die aber doch trotz ihrer Mannigfaltigkeit durch eine darin zum Ausdruck kommende einheitliche Weltanschauung als etwas Zusammengehöriges, als ein Ganzes, aufgefaßt und beurteilt sein wollen. Die Weltanschauung des Verfassers ist freilich die katholisch-konservative, die fast auf jeder Seite des Buches zum Ausdruck kommt, die z. B. Häckels 1899 erschienene „Welträtsel" als „das verzweiflungsvolle Testament des Systems der philisterhaften Plattheit, der pedantischen Aufklärung, des lebenslosen Rationalismus" bezeichnet (S. 7), die mit Lagarde behauptet, „daß der Protestantismus praktisch unhaltbar, wissenschaftlich, theologisch und historisch überwunden und aufgegeben von seinen eigenen hervorragendsten Vertretern ist" (S. 18), nach der es „nur eine Kirche, nämlich die katholische" (S. 18) gibt, nach der es für uns Deutsche „keine nationalere Politik gibt, als womöglich noch römischer zu sein, als die Italiener" (S. 20) usw. Wer da erfahren will, wie unsere Kultur sich im Kopfe eines Ultramontanen spiegelt, der uns mit dem religiösen Geiste der katholischen Kirche „aus der Kulturbarbarei der modernen Ideen retten will" (S. 20), dem wird das Büchlein sehr viel Unterhaltung gewähren. Daneben soll jedoch nicht verschwiegen werden, daß sehr viel anregende Gedanken begegnen und aus diesem Grunde das Büchlein recht lesenswert ist. Die Themen dieser Kulturbilder sind recht mannigfaltig: Das neue Jahrhundert, das Kulturideal, katholische Reformbewegungen, das Geheimnis der Originalität, positive Kulturarbeit, die Frauen und die moderne Literatur, die Aufgabe der Jünglingsvereine, die Grundlagen der Sozialdemokratie und des Anarchismus, zur Philosophie der Geschichte, über Idealismus, über Legendenpoesie, zur deutschen Sagengeschichte usw.

32. **A. Oscar Klaußmann**, Sonst und Jetzt. Rückblick auf Deutschlands Entwicklung in der Neuzeit. Ein kulturgeschichtlicher Abriß. Mit 2 Bildern in Farbendruck, 251 Vollbildern u. Text-Illustr., sowie 6 Initialen. IV u 404 S. Berlin 1902, Bruer & Co. Geb. 10 M.

Das hübsch ausgestattete Buch zeigt in Form von kleinen Kulturbildern den gewaltigen Fortschritt auf, den die Entwicklung Deutschlands in der Neuzeit auf allen kulturellen Gebieten genommen hat, und hilft dadurch mit zerstören den Glauben an „die alte, gute Zeit", in der es im Grunde genommen doch so viel schlechter als in der Gegenwart war. So berichtet der Verfasser in 16 Abschnitten über den Verkehr und seine Entwicklung (Post, Frachtverkehr, Musterreiter und Schnellposten, Dampfmaschine, Eisenbahn, Dampfschiffe, Telegraph, Weltpost, Fernsprecher usw.), in 12 Abschnitten über die Veränderungen in den sozialen Verhältnissen (Ernährung, Kleidung, Wohnung, Beleuchtung, Holz und Kohle, Schule und Unterricht, Buchhandel und Presse usw.), in 6 Abschnitten über Deutschlands Handel (Maß, Gewicht, Münze, Geldverkehr und Reichsbank, Binnenhandel, Außen- und Welthandel, Kolonien, Kriegsmarine), in 10 Abschnitten über die Entwicklung der Industrie (Bergbau und

Digitized by Google

Hüttenbetrieb, Eisenindustrie, chemische Industrie, Textilindustrie, Industriearbeiter usw.); auch der Elektrizität, der Kunst und dem Kunstgewerbe, dem Militärwesen und dem Privatversicherungswesen ist je ein Abschnitt gewidmet. Die einfache, bei der Fülle des Stoffes natürlich durchaus nicht erschöpfende, aber durchweg anschauliche Darstellung wird durch zahlreiche Abbildungen, die freilich auf künstlerische Vollendung keinen Anspruch erheben, wesentlich unterstützt. Wer sich einen flüchtigen Überblick über die Kulturentwicklung verschaffen will, ohne sich auf Einzelheiten zu versteifen, dem sei das Buch empfohlen; es wird ihn ganz angenehm unterhalten und zugleich belehren.

33. Dr. **Ernst Engel**, Kultur- und Lebensbilder für Schule und Haus. V u. 258 S. Bonndorf, Spachholz & Ehrath. 2 M.

Diese aus der Schulpraxis hervorgegangenen und zuerst bei den verschiedensten Gelegenheiten als Vorträge gehaltenen „Kultur- und Lebensbilder" wollen in ansprechender Form ein abgerundetes, nicht zu ausführliches Bild bieten und auch einzelne an sich spröde Stoffe volkstümlich behandeln. Das Heft enthält 5 Kultur- und 5 Lebensbilder. Von den 5 Kulturbildern (Die deutschen Vornamen, Die Bedeutung deutscher Sagen und Märchen, Die Hansa, Deutsches Heerwesen und Soldatenleben in früherer Zeit, Die badischen Truppen im Kriege 1870/71) kann man das letzte nicht als solches bezeichnen. Der Abschnitt über das deutsche Heerwesen hätte unbeschadet seiner volkstümlichen Darstellung wohl etwas gründlicher und genauer sein können, während die Bedeutung der deutschen Vornamen und Sagen und Märchen recht hübsch klargestellt worden ist. Von den 5 Lebensbildern (Kolumbus, Napoleon I., Rousseau, Longfellow, Hebel) sind die beiden ersten der politischen und Kulturgeschichte, die drei letzten der Literaturgeschichte entnommen. Wenn der Verfasser in Kolumbus und Napoleon I. zwei geschichtliche Gestalten vorführt, deren Schicksalen man jederzeit die größte Anteilnahme entgegengebracht hat und bei deren Behandlung er zeigen wollte, wie man die Ergebnisse eines ganzen Zeitabschnitts um eine Persönlichkeit gruppieren kann, so scheint mir dieser Versuch nicht sonderlich gut gelungen. Ein Lebensbild Napoleons I., selbst ein solches in engem Rahmen, muß doch wohl etwas anders ausgeführt sein als das vorliegende, das über trockene Aufzählungen nicht viel hinauskommt. Auch den drei literaturgeschichtlichen Lebensbildern würde ein liebevolleres Eingehen auf Einzelheiten im Entwicklungsgange ihrer Helden nur zum Vorteil gereicht haben. Das tritt besonders scharf bei Rousseau hervor, dessen abenteuerliches Jugendleben kaum gestreift ist. Am Ende eines jeden Bildes sind die benutzten Werke angegeben, darunter merkwürdigerweise auch einige Schulgeschichtsbücher. Eine etwa fühlbar gewordene Lücke wird das Buch schwerlich ausfüllen.

34. **Carl Neumann**, Byzantinische u. Renaissancekultur. Vortrag, gehalten auf der Versammlung deutscher Historiker zu Heidelberg am 16. April 1903. 42 S. Stuttgart 1903, W. Spemann. 1,50 M.

Nachdem Verfasser in formvollendeter fesselnder Darstellung neben den hundertfältigen Ähnlichkeiten der byzantinischen und der Renaissancekultur auch die augenfälligen Unterschiede beider hervorgehoben und die Grundlagen der byzantinischen Kultur analysiert hat, kommt er infolge des Vergleichs zu dem Ergebnis, daß die Betrachtung byzantinischer Kultur und ihre Unfruchtbarkeit von dem Wahn befreien kann, als sei die Antike das eigentlich zeugende Leben in der großen italienischen Kulturbewegung



Digitized by Google

des ausgehenden Mittelalters gewesen. Vielmehr haben Christentum und Barbarentum im Abendlande eine ganz andere Freiheit genossen als in Byzanz, so daß aus Barbarenkraft, aus Barbarenrealismus und aus dem christlichen Mittelalter der wahrhaft moderne Individualismus mit seiner aus höchster Gewissensnot geborenen wahren Freiheit seine Wurzeln gezogen hat. Damit verwirft der Vortragende die seit dem Erscheinen von Jakob Burkhardts „Kultur der Renaissance" im Jahre 1860 wie ein Dogma geglaubte Anschauung, als ob man die Renaissance als die Mutter der modernen Kultur nur der Leidenschaft verdanke, mit der über das Mittelalter hinweg die Wiederanknüpfung an die antike Welt gesucht und gefunden worden sei. Der Vortrag ist sehr lesenswert, leider aber zu teuer.

35. **Albin Geyer**, Illustriertes Jahrbuch der Weltgeschichte. 3. Jahrgang. Das Jahr 1902. 310 S. Teschen 1903, K. Prochaska. 1 M.

Der erste und zweite Jahrgang dieses illustrierten Jahrbuches der Weltgeschichte, der über das Jahr 1900 und 1901 berichtet, ist im 55. Jahresberichte (1902) S. 462 angezeigt worden. Der vorliegende Jahrgang, obgleich von einem anderen Bearbeiter herrührend, zeigt genau dieselbe Einrichtung: Er ordnet die politischen Ereignisse des Jahres 1902 nach den einzelnen Staaten am Faden der Chronologie, so daß er im Zusammenhange noch einmal an unserem geistigen Auge vorüberführt, was uns in zahlreichen Einzelheiten der politischen und belletristischen Presse bereits begegnet ist. Der Löwenanteil des Buches entfällt natürlich auf das Deutsche Reich; aber auch Österreich-Ungarn, Italien, Frankreich, Großbritannien, Rußland, Skandinavien, die Pyrenäische Halbinsel, die Balkanstaaten und die übrigen europäischen Mittel- und Kleinstaaten sind angemessen vertreten, während der Chronist über Amerika, Asien und Afrika nur sehr kurz berichtet. Die Illustrationen, 22 an der Zahl, sind diesmal spärlicher als sonst vertreten, aber gut ausgeführt. Wer das Material zur jüngsten Zeitgeschichte in handlichem Format und einfachem Gewande zur Hand haben möchte, dem sei das sehr billige Jahrbuch warm empfohlen.

36. **Brüder Grimm**, Deutsche Sagen in Auswahl. 6.—8. Tausend. 241 S. Hamburg 1903, Janssen. Geb. 1 M.

Das im Auftrage der Gesellschaft Hamburger Kunstfreunde, der Patriotischen Gesellschaft und der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung herausgegebene sehr hübsch ausgestattete und dabei außergewöhnlich billige Buch will dem Publikum einen durch Inhalt und Form Anteilnahme erweckenden Lesestoff bieten, bei dem die Fülle der von den Brüdern Grimm gesammelten Sagen gesichtet und das Nebensächliche beiseite gelassen worden ist. Da auch der nicht historisch gebildete Leser seine Rechnung finden sollte, so hat das inhaltliche Interesse erst an zweiter Stelle Beachtung gefunden, während für die Auswahl in erster Linie der dichterische Wert entscheidend war. Es finden sich darin all die an die großen historischen Persönlichkeiten sich knüpfenden Sagen, aber auch solche, welche zunächst nur ein örtliches Interesse haben, durch Wiederkehr in den verschiedensten deutschen Gauen aber doch auch ein allgemeineres Interesse beanspruchen. Die beibehaltene altertümliche und vom heutigen Sprachgebrauch oft stark abweichende sprachliche Form erleichtert zwar die Lektüre nicht, versetzt aber unwillkürlich in den Geist früherer Zeiten. Hoffen wir, daß das echt deutsche schöne Buch in vielen deutschen Häusern und Familien Eingang finden werde.

Digitized by Google

37. **Georg Rathlef**, Zur Frage nach Bismarcks Verhalten in der Vorgeschichte des deutsch-französischen Krieges. VII u. 208 S. Dorpat 1903, J. Anderson. 5 M.

Die Frage, ob Bismarck den Krieg mit Frankreich gewollt und absichtlich dazu getrieben hat, wird hier auf Grund des bis jetzt veröffentlichten Quellenmaterials und der gesamten Bismarckliteratur eingehend und gründlich erörtert. Es wird dabei in Übereinstimmung mit anderen Bismarckforschern immer wieder hervorgehoben, daß des Fürsten „Gedanken und Erinnerungen" durchaus nicht als einwandfreie Geschichtsquelle dienen können, weil sie viel zu persönlich gefärbt sind. Das Ergebnis der umfassenden Untersuchungen besteht darin, daß der Verfasser auf Seite 164 sagt: „Es gibt nichts, was einen zwingt, anzunehmen, daß Bismarck die Kandidatur Hohenzollern zum Zweck der Herbeiführung des Krieges betrieben habe; jeder Beweis fehlt." Mit diesem Urteil steht Verfasser im Gegensatz zu der französischen Beschuldigung, wonach Bismarck die Hohenzollernsche Kandidatur selbst aufgebracht habe, um Napoleon zum Kriege zu reizen, befindet sich aber in Übereinstimmung mit den meisten Bismarckbiographen, selbst mit Oskar Klein-Hattingen, der zwar in seiner großen Bismarckbiographie den Glauben an das Zeugnis Bismarcks in dieser Sache zu erschüttern sucht, sonst aber rückhaltlos zugibt, daß es Bismarck ferngelegen hat, den Krieg herbeizuführen, da dieser trotz seiner Erfolge doch immer das Bewußtsein hatte, nur auf der Woge der Ereignisse zu treiben. Die Untersuchung des deutschen Gelehrten in Dorpat ist, wenn auch stilistisch nicht immer einwandsfrei, doch recht überzeugend und geeignet, zur Klärung der Sache viel beizutragen.

38. Dr. **Ferdinand Hirsch**, Mitteilungen aus der historischen Literatur. Herausgegeben von der Historischen Gesellschaft in Berlin und in deren Auftrage redigiert. 31. Jahrgang. Berlin 1903, Weidmannsche Buchh. 8 M.

Diese Mitteilungen, in denen längere und kürzere Referate über alle wichtigen Neuerscheinungen der historischen Literatur geboten werden, sind wichtig und notwendig für alle, die diese Neuerscheinungen nicht sämtlich selbst prüfen können, doch aber auf dem laufenden bleiben möchten über die neueren Forschungen und zusammenfassenden Darstellungen aller Seiten des geschichtlichen Lebens. Es werden in jedem Jahrgange zumeist weit über 200 neue Werke angezeigt und besprochen, darunter nur sehr wenig Schulbücher. Die Mitteilungen seien, wie immer, allen Geschichtslehrern empfohlen.

Digitized by Google

# X. Geographie.

Von

**Paul Weigeldt,**

Schuldirektor in Leipzig.

---

Professor Dr. Bludau in Preußisch-Friedland behauptet bei Besprechung des Geographenkalenders in der „Zeitschrift für das Gymnasialwesen" (herausgegeben von H. J. Müller; 58. Jahrg., 1904, S. 41), daß auf dem Gebiete des erdkundlichen Unterrichts die radikalsten Reformvorschläge sich entwickelt hätten, die sowohl hinsichtlich der Stellung dieser Disziplin im Schulorganismus, als auch hinsichtlich des Umfanges des Lehrstoffes und seiner Methodik weit über alles Maß und Ziel hinausgingen und durch die unser Fach „in seiner stetigen Weiterentwicklung, welche die Zeitverhältnisse von selbst mit sich bringen würden, nur geschädigt werden könne". Da er sich über diese „maßlosen Forderungen" nur im allgemeinen äußert, so können wir auf seine Anklage nicht weiter eingehen. Zurückweisend auf die einleitenden Bemerkungen zu unserem vorjährigen Berichte, möchten wir aber behaupten, daß man in den meisten Fällen zu schnell bereit ist, den auf dem Gebiete der Schulgeographie sich häufenden Reformvorschlägen nachzukommen. Was auch immer gefordert werden mag: innere Verknüpfung der verschiedenen Elemente der Geographie, freihändiges Entwerfen von Kartenskizzen, besondere Betonung des geologischen Momentes, Hervorkehrung der wirtschaftlichen und kulturellen Seite oder soziale Erdkunde, für alles finden sich sofort begeisterte Anhänger, alles wird — eine Zeitlang — in einseitiger Weise befolgt und — hat eine Schädigung unseres erdkundlichen Unterrichts zur Folge. Wir sind berechtigten Neuerungen durchaus nicht abhold und gehören gewiß zu denen, die „als höchstes, freilich noch kaum erreichtes Ziel anstreben, daß kein Objekt isoliert im Gedächtnisse des Schülers haften bleibe", aber wir sind auch in bezug auf den erdkundlichen Unterricht mehr und mehr zu der Überzeugung gekommen, daß „eine große Vernachlässigung der Jugend darin bestehe, daß sie zu früh vernünfteln lerne, ohne genugsame Kenntnisse" (Kant).

Gewiß müssen wir auf jeder Stufe des erdkundlichen Unterrichtes bemüht sein, den Schülern zu der Einsicht zu verhelfen, daß Lage, Bodengestaltung, Klima, Bewässerung und organisches Leben eine Kette sich gegenseitig bedingender Faktoren sind, um auf Grund ebendieser Einsicht ein möglichst lebensvolles und lebenswahres Bild der Erdhülle und ihrer einzelnen Teilgebiete entstehen zu lassen, aber dieses ursächliche Begreifen ist zunächst nur ganz leise anzuregen, muß aber von Stufe zu Stufe zu möglichster Vollkommenheit entwickelt werden,

Digitized by Google

und unerläßliche Voraussetzung dieser inneren Verknüpfung ist dauerhaftes Einprägen der topischen Grundzüge, ohne sie wankt alles.

---

Nach dem üblichen Zwischenraume von zwei Jahren fand in den Tagen vom 2. bis 7. Juni in Köln unter dem Ehrenvorsitze Sr. Exz. des Wirkl. Geh. Rats Prof. Dr. G. von Neumayer der 14. Deutsche Geographentag statt, zu dem sich 372 Personen aus 101 Orten des In- und Auslandes eingefunden hatten. Als Hauptberatungsgegenstände für die Verhandlungen waren vorgesehen: Berichte über neue Forschungsreisen, Meereskunde, Wirtschaftsgeographie, Landeskunde des Rheinlandes und schulgeographische Fragen, denen satzungsmäßig stets eine Sitzung zu widmen ist.

Die Sitzung, in der die schulgeographischen Fragen erörtert wurden, fand unter zahlreicher Beteiligung auch von Nicht-Schulmännern (Vertreter der Oberschulbehörden aber fehlten ganz!) unter dem Vorsitze Prof. Dr. Kirchhoffs aus Halle statt. Zunächst erstattete Direktor Dr. Auler aus Dortmund als Vorsitzender der auf der Breslauer Tagung eingesetzten Ständigen Kommission für erdkundlichen Unterricht Bericht über die Tätigkeit dieser Kommission und die jetzige Lage des erdkundlichen Unterrichts an den höheren Schulen Preußens, die auch nach den Ostern 1902 in Kraft getretenen neuen Lehrplänen keineswegs erfreulich ist. Daher wurden folgende von den Direktoren Dr. Auler und Dr. Steinecke aufgestellte Leitsätze begeistert aufgenommen:

„1. Der 14. Deutsche Geographentag erklärt, wie seine Vorgänger, es für notwendig, daß ein selbständiger Unterricht in der Erdkunde an sämtlichen höheren Lehranstalten des deutschen Sprachgebietes bis in die oberen Klassen durchgeführt und von Fachmännern erteilt werde.

2. Der erdkundliche Unterricht der oberen Klassen ist nach Gesichtspunkten einzurichten, die sich aus dem Wesen des Faches und seiner unterrichtlichen Gestaltung auf den früheren Stufen ergeben. Jedoch sind im Interesse einer gesunden Konzentration und des Faches selbst die Beziehungen zu anderen Fächern zu pflegen.

3. Bei der Verteilung des Lehrstoffes kann in den länderkundlichen Wiederholungen der Geschichtsunterricht, in der allgemeinen physischen Erdkunde der Unterricht in den Naturwissenschaften berücksichtigt werden.

4. Die Gestaltung des erdkundlichen Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien und Realgymnasien bedeutet eine wesentliche Mehrbelastung der Schüler. Die für den Unterricht angesetzten Stunden sind daher nicht in umfangreichen Gruppen zusammenzulegen, sondern in regelmäßigen Zwischenräumen über das Schuljahr zu verteilen."

Danach behandelte Realgymnasial-Direktor Dr. B. Steinecke aus Essen das Thema: Die Reformschulen und der geographische Unterricht. Ausgehend von der beklagenswerten Tatsache, daß nach Einführung der neuen preußischen Lehrpläne nur die Vertreter der Erdkunde noch Grund zur Unzufriedenheit hätten, begrüßt er es mit Freude, daß das Ministerium auf Anregung der Direktoren der Frankfurter Anstalten und einiger Direktoren des Industriegebietes genehmigt habe, „daß in den beiden Tertien die Stundenzahl für Erdkunde auf zwei wöchentlich, die Gesamtzahl der Stunden auf 30 erhöht werde". Der von ihm aufgestellte, nachstehend abgedruckte Lehrplan findet die Zustimmung der Versammlung.

Digitized by

„Im allgemeinen Gedankengange wird es nötig sein, den offiziellen Forderungen zu entsprechen. Nur ist hervorzuheben, daß zwar einerseits der Gedächtnisballast entfernt werden muß, daß aber anderseits die Kenntnis vom Raum, von der Lage nicht vernachlässigt werden darf. Ferner ist zu bedenken, daß wir kein abgeschlossenes Binnenland mehr sind, daß also stets der Blick von der Heimat in die Ferne und wieder zurück zum Vaterlande gelenkt werden muß, daß der Unterricht national sein und Interesse für die Kolonialwirtschaft, die Weltwirtschaft, die Volkswirtschaft, für die Landes- und Geisteskultur wecken muß. Die allgemeine Erdkunde ist auf jeder Stufe nach dem jeweiligen Verständnis der Schüler zu betreiben.

In VI werden aus der Heimatkunde die Grundbegriffe gewonnen; Globus, Relief und Karte werden zum Verständnis gebracht; dem Zuge der jugendlichen Phantasie in ferne Länder wird durch eine Übersicht über die ganze Erde Rechnung getragen, wobei die wichtigsten Namen eingeprägt werden; der Unterricht ist vorwiegend Anschauungsunterricht ....

In V wird vorwiegend Deutschland behandelt ..... Nur ja keine einebbende gleichmäßige Behandlung aller Einzelheiten, nur ja keinen horror vacui! Wenige gute Bilder sind besser als eine lange Reihe von schlechten ... Damit die fremden Erdteile dem Gedächtnisse nicht entschwinden, mache man von irgend einer Hafenstadt zum Schluß eine Fahrt nach den Hauptplätzen der Erde, besonders zu unseren deutschen Kolonien ....

In IV stehen der Reformanstalt 3 Stunden zur Verfügung. Europa ist der Hauptgegenstand ... den Grund für die Beziehungen und Bedingungen zwischen Mensch und Scholle, zwischen Staat und Land zu legen. Dann würde ich die Länder an der Hand der wichtigsten Verkehrsstraßen und ihrer Handelsbeziehungen miteinander namentlich mit Deutschland, verknüpfen und schließlich dem Handel auf das Wasser folgen .... Auch hier behält man mit den fremden Erdteilen Fühlung ....

In U III folgt dann die zusammenfassende Länderkunde der vier Erdteile. Hier stelle ich noch mehr als in IV ein Wort in den Vordergrund, daß in unseren Lehrplänen auffallenderweise gar nicht steht, das Wort Kultur ...

O III führt uns nach Deutschland zurück. Ich folge hier am liebsten dem Gedankengange von Ratzels als Heimatkunde (?) ... Unsere großen Aufgaben im Lande und jenseit der Grenzpfähle werden besprochen, eine Übersicht über die Kolonien reiht sich an ...

Die 40 Stunden in U II müssen, so lange die Oberklassen keine Erdkunde haben, nicht nur positive Kenntnisse mitteilen, sondern auch das Interesse für unser Fach „wecken und wach erhalten“ .... (Geologisches, Bilder aus der allgemeinen Erdkunde, anthropogeographische Ausblicke, Blick ins Weltall, Verkehrskunde von Europa.)

Zuletzt sprach Reallehrer O. Steinel aus Kaiserslautern über die Herstellung von Schulheimatkarten für das Deutsche Reich nach einheitlichen Gesichtspunkten. Da der Unterricht in der Heimatkunde von höchster Bedeutung sei für die Gewinnung der geographischen Grundbegriffe, so sei damit schon die Notwendigkeit einer guten Heimatkarte als selbstverständlich ausgesprochen. Daß diese aber nach einheitlichen Gesichtspunkten hergestellt werde, sei nicht nur für Volks- und Mittelschulen, sondern auch für landwirtschaftliche und andere Fachschulen, sowie für das Heer nützlich. Deshalb möge „der Deutsche Geographentag an das Reich und an die einzelnen Bundesstaaten die Bitte richten, diese Angelegenheit in ähnlicher Weise, wie in der Schweiz bei Beschaffung der Offiziellen Schulwandkarte geschehen ist, tunlichst zu fördern“.

Über dieselbe Sache, nur in engerem Rahmen, über die Heimatkarten im Königreiche Sachsen, sprach Lehrer A. Frenzel aus Dresden in einer Nebenversammlung des „Lehrmittelausschusses des

Digitized by

Sächsischen Lehrervereins" Michaelis 1903 zu Plauen i. V. (abgedruckt in der Lehrmittelwarte, 4. Jahrg., 1903, Nr. 12, S. 49—52). Er wendet sich vor allem gegen schablonenhafte Einteilung und Begrenzung der Karten und empfiehlt, „daß die Bezirksvereine des Sächsischen Lehrervereins mehr als bisher die dankbare und interessante Arbeit, für ihren Bezirk Heimatkarten zu schaffen, selbst in die Hand nehmen". Als Ziel für die Herstellung möglichst einwandfreier Heimatkarten steht ihm fest, „daß bei der Festlegung des Umfanges in jedem Falle eine natürliche oder wirtschaftliche Einheit gesucht und gezeichnet werden muß, daß die Wahl des Maßstabes sich zu ergeben hat aus Abwägungen zwischen Gebietsumfang und dem gesetzlich gesicherten Bankraum, daß in bezug auf den Inhalt der Heimatkarten schon eine Generalisierung stattzufinden hat, daß aber charakteristische Teile nicht fehlen dürfen, daß ferner der landschaftliche und wirtschaftliche Ausdruck einer Gegend deutlich zur Darstellung gebracht werden muß".

Wir stimmen Frenzel gern zu, geben aber doch zu bedenken, daß auch jede Heimatkarte einer natürlichen oder wirtschaftlichen Einheit für zahlreiche Orte (Grenzorte!) keine Heimatkarte sein wird. Wünsche, wie wir sie in unserem vorjährigen Berichte bei Besprechung der Heimatkarte vom Bezirke Borna (S. 563 und 564), Frenzel im Anschlusse an die bei Dr. Hösels Einteilung entstehenden Karten von Döbeln und Riesa geäußert haben, werden immer laut werden.

Unbestreitbar ist das Verdienst, das sich die Verlagshandlung A. Müller, Fröbelhaus, in Dresden-A., erworben hat mit der Herausgabe der vom Realschuloberlehrer Kuhnert in Chemnitz in Verbindung mit den betreffenden Bezirkslehrervereinen bearbeiteten Heimatkarten von Schulinspektionsbezirken Sachsens in reiner Reliefmethode mit linksseitiger Beleuchtung und Schattenkonstruktion. Erschienen sind bisher Hand- und Wandkarten von den Bezirken Borna, Chemnitz, Dresden, Kamenz, Löbau und Zittau, Oschatz und Pirna, alle im Maßstabe 1:25000 und 1:100000 oder 125000.

---

Von den im Berichtsjahre abgehaltenen Versammlungen der Direktoren der höheren Lehranstalten in den Provinzen Preußens behandelten zwei ein erdkundliches Thema. Auf der 16. Direktorenversammlung in den Provinzen Ost- und Westpreußen, die am 18., 19. und 20. Juni in Danzig tagte, beantworteten Realschuldirektor Professor Dr. Heine in Culm und Gymnasialdirektor Prof. Dr. Armstedt in Königsberg die Frage:

Wie ist der erdkundliche Unterricht auf den höheren Schulen mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Gegenwart zu gestalten?

Angenommen wurden folgende Leitsätze: „1. Der erdkundliche Unterricht ist heute mehr als je berufen, den Schülern höherer Lehranstalten eine den Bedürfnissen der Gegenwart entsprechende Bildung geben zu helfen. — 2. Die Bedürfnisse der Gegenwart für den erdkundlichen Unterricht gehen hervor aus dem Aufschwunge Deutschlands seit Gründung des Deutschen Reiches, seinem Eintritt in die Weltpolitik, den Weltverkehr und den Welthandel. — 3. Das gesamte wirtschaftliche Leben in Deutschland (Landbau, Viehzucht, Fischerei, Bergbau, Industrie, Verkehrswege und Verkehrsmittel) bedarf einer eingehenderen Behandlung als früher. — 4. Die nichtdeutschen Länder Europas, sowie die fremden

Digitized by Google

Erdteile sind im Verhältnis der Bedeutung ihrer politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Beziehung zu Deutschland zu behandeln. — 5. Der erdkundliche Unterricht muß in allen Klassen volkswirtschaftlich gefärbt sein, und zwar in einer nach oben zunehmenden Stärke. — 6. Bei der Durchnahme fremder Länder und Erdteile sind die deutschen Interessen besonders stark zu betonen. — 7. Die höheren Lehranstalten haben in der Erdkunde dasselbe Ziel; der Unterschied liegt nur darin, daß Realgymnasium und Oberrealschule, entsprechend der ihnen zur Verfügung stehenden größeren Stundenzahl, den Lehrstoff mehr erweitern und vertiefen können. — 8. Die Atlanten haben mehr als bisher den Bedürfnissen der Gegenwart Rechnung zu tragen (Tun sie das nicht schon in ausreichendem Maße? Ref.). — 9. Die Anschaulichkeit bleibt nach wie vor eine Hauptforderung des Unterrichts, doch ist vor einer übertriebenen Anwendung von Anschauungsmitteln zu warnen. — 10. Es ist wünschenswert, daß den Lehrern der Erdkunde durch wissenschaftliche Kurse und Reisestipendien Gelegenheit zur Weiterbildung gegeben wird."

Auf der 25. Versammlung der Direktoren der höheren Schulen der Provinz Westfalen, die am 20. Oktober 1903 in Arnsberg stattfand, erörterten Realgymnasialdirektor Dr. Auler in Dortmund und Progymnasialdirektor Prof. Dr. Hellinghaus in Wattenscheid die Frage:

Wie sind die in den neuesten Lehrplänen von 1901 vorgeschriebenen „zusammenfassenden Wiederholungen" in der Erdkunde auf der Oberstufe zu gestalten? (Die Verteilung des Lehrstoffes auf die drei oberen Klassen und auf die verfügbare jährliche Stundenzahl ist dabei besonders zu berücksichtigen.)

Von den angenommenen Leitsätzen geben wir hier nur die allgemeineren Inhaltes wieder: „1. Das allgemeine Lehrziel des erdkundlichen Unterrichtes auf der Oberstufe ist Zusammenfassung des früher Gelernten, sein Zweck **Anbahnung** eines tieferen Verständnisses erdkundlicher Verhältnisse, besonders in ihrem ursächlichen Zusammenhange. (Wie bescheiden! Ref.) — 2. Nur der gegenwärtige Zustand der Erdoberfläche und ihrer menschlichen Bewohner ist Gegenstand des Unterrichtes; frühere Zustände sind im allgemeinen nur so weit heranzuziehen, wie es zur Erklärung des gegenwärtigen notwendig ist.... 5. Bei den länderkundlichen Wiederholungen ist Deutschland am eingehendsten zu berücksichtigen; die Behandlung der anderen Länder stuft sich ab nach ihrer Bedeutung für das Vaterland und die Geschichte; bei den meisten genügt die allgemeine Kenntnis ihrer Lage, Bodengestaltung, Flußsysteme, Bewohner, Hauptsiedelungen und wichtigsten Erzeugnisse.... 8. Der erdkundliche Unterricht hat in erster Linie die Erde als Wohnplatz der Menschen ins Auge zu fassen und erst in zweiter als Gegenstand der Naturforschung; deshalb sind auch aus der allgemeinen physischen Erdkunde besonders die Gebiete zu berücksichtigen, die in näherer Beziehung zu dem Menschenleben stehen.... 13. Die Wiederauffrischung des Lehrstoffes ist Sache des häuslichen Fleißes und geschieht nach besonderen, vom Lehrer aufzustellenden Gesichtspunkten. — 14. Hierbei ist in erster Linie der Atlas zu gebrauchen, das Lehrbuch dagegen nur zur Ergänzung. Auch kann für die Vorbereitung die Anfertigung einfacher Kartenskizzen gefordert werden.... 16. Zusammenhängende Darlegungen des Lehrers sind im allgemeinen ausgeschlossen. Die Vertiefung des

Digitized by Google

Wissens ist durch gemeinsame Besprechungen zu erstreben, deren Leitung und etwa notwendige Ergänzung dem Lehrer obliegt. — 17. Bei den länderkundlichen Wiederholungen sind die entsprechenden deutschen Verhältnisse als Maßstab zum Vergleiche heranzuziehen. — 18. Der Unterricht in der allgemeinen physischen Erdkunde ist von dem länderkundlichen im allgemeinen nicht zu trennen. — 19. Geologische Unterweisungen lassen sich besonders fruchtbar gestalten durch den Hinweis auf heimische Verhältnisse, deren Anschauung dem Schüler zu vermitteln ist. — 20. Mit großem Nutzen können Spaziergänge und Wanderungen mit den Schülern für die erdkundlichen Belehrungen der Oberstufe verwertet werden."

---

Endlich hat das Berichtsjahr einen neuen Lehrplan gebracht: er ist enthalten in der Lehr- und Prüfungsordnung für die sächsischen Realschulen und bietet für die Erdkunde als

Lehrziel: Bekanntschaft mit den Grundlehren der mathematischen und physischen Erdkunde, Verständnis für den Zusammenhang der menschlichen Kulturverhältnisse mit der Beschaffenheit der Erdoberfläche, Kenntnis der für Handel und Industrie wichtigsten Städte, Flüsse, Gebirge, Bodenerzeugnisse usw. und der bedeutendsten Weltverkehrswege, sicherer Überblick über das Erdganze und seine Gliederung. Genauere Kenntnis von Mitteleuropa.

Verteilung des Unterrichtsstoffes: Klasse IV, 2 Stunden: Entwicklung der geographischen Grundbegriffe in Anlehnung an die nächste örtliche Umgebung. Eingehende Behandlung Sachsens; das Deutsche Reich in kurzer, auf das Wesentliche sich beschränkender Darstellung.

Klasse V, 2 Stunden: Das übrige Europa in übersichtlicher Behandlung. Dabei weitere Einführung in die geographischen Grundbegriffe.

Klasse IV, 2 Stunden: Kurze, wesentlich topographische Behandlung der übrigen Erdteile. Überblick über das Erdganze nach dem Globus; dabei Mitteilung des Nötigsten aus der mathematischen Geographie.

Klasse III, 2 Stunden: Europa, besonders Mitteleuropa, vornehmlich nach der physischen Seite zu behandeln, unter steter Rücksichtnahme auf Handel und Verkehr.

Klasse II, 2 Stunden: Die übrigen Erdteile, unter denselben Gesichtspunkten wie in Klasse III zu behandeln.

Klasse I, 2 Stunden: Ergänzende und vertiefende Wiederholung des in den vorhergehenden Klassen Durchgenommenen, bei gegebener Gelegenheit auch Behandlung wichtiger Abschnitte aus der mathematischen Geographie.

Das Deutsche Reich und seine Schutzgebiete, überwiegend unter naturwissenschaftlichen und volkswirtschaftlichen Gesichtspunkten. Die für das Deutsche Reich wichtigen Handels- und Verkehrswege unter gelegentlichen Ausblicken auf den Welthandel.

Bemerkungen: 1. Der geographische Unterricht wird seiner wichtigen Aufgabe im Lehrplan der Realschule nur dann gerecht, wenn er auf allen Stufen die Lernenden zum denkenden Erfassen des Vorgetragenen nötigt, auf den höheren auch zur wirklichen Einsicht in die für die Altersstufe erfaßbaren inneren Zusammenhänge fördert. Da diese vornehmlich physischer Natur sind, ist es in hohem Grade wünschenswert, daß der Unterricht in Erdkunde in enge Beziehung zu dem naturkundlichen gesetzt wird.

Digitized by Google

2. Globus, Karten und gute Anschauungsmittel sind stetig und planmäßig beim Unterricht zu benutzen, nicht nur zur festen Einprägung des Topographischen, sondern auch um der Anregung des geographischen Beobachtens und Denkens willen. Empfehlenswert ist, daß die Schüler von Zeit zu Zeit zum Entwerfen einfacher Kartenskizzen ohne Wiedergabe unwesentlicher Einzelheiten angehalten werden.

3. Der Gedächtnisstoff ist auf das Nötigste zu beschränken, dieses Wenige aber, vornehmlich durch häufige Wiederholungen, fest einzuprägen. Die Zahlen sind stark abzurunden und durch fortgesetztes Vergleichen zugleich zu erläutern und den Schülern gegenwärtig zu halten. Der Lehrvortrag wird wohl tun, der Erwähnung von Namen und Zahlen, die nicht gemerkt zu werden brauchen, sich zu enthalten.

---

## Literatur.

### I. Methodisches.

1. Dr. **Christian Gruber**, Geographie als Bildungsfach. XVI u. 156 S. Leipzig 1904, B. G. Teubner. 2,80 M.

Im engsten Anschluß an seine im Jahre 1900 veröffentlichte „Entwicklung der geographischen Lehrmethoden im 18. und 19. Jahrhundert" und seine dem 33. Jahresberichte der Handelsschule zu München als wissenschaftliche Beilage beigegebenen kritischen Betrachtungen „Über Geographie und geographischen Unterricht an höheren Lehranstalten" behandelt der Verfasser nach kurzer Einleitung erst den geschichtlichen Gang des erdkundlichen Unterrichts in Deutschland und seinen Zusammenhang mit der Entwicklung der geographischen Wissenschaft, dann die Hauptaufgaben der heutigen Schulgeographie und die Richtungen, nach denen dieselbe künftighin weiter auszubauen ist. Dabei gewinnt er folgende Sätze:

Der einheitliche Zug im Wesen der Erdkunde und ihr Charakter als freier und selbständiger Forschungszweig muß auch im geographischen Unterrichte zum Ausdruck kommen. — Durch alle Lehrstufen, von der niedrigsten bis zur höchsten, hat der geographische Unterricht, gleich dem naturkundlichen, das wissenschaftliche Verfahren einzuhalten. — Man übersehe nicht, daß sich die erdkundliche Belehrung ganz besonders auch zur systematischen Pflege einer gesunden Phantasie und eines tüchtigen Natursinnes eignet, sowie daß sie vor allem zu richtigen Situationsvorstellungen erziehen muß. — Der Lernstoff ist auf das wirklich Bedeutsame, Charakteristische und Dauernde an den geographischen Erscheinungen zu beschränken. — Eine Hauptaufgabe der zukünftigen Schulgeographie liegt in der vertieften und durchgeistigten Behandlung der Länderkunde. — Nicht alle Länder sind gleichmäßig eingehend und stets in unwiderruflich gleicher Reihenfolge zu behandeln. — Auf Länder von „temporeller Wichtigkeit" ist die notwendige Rücksicht zu nehmen. — Der Parallelismus von Geographiebuch, Handkarte (Atlas) und Wandkarte ist wünschenswert und anzustreben. — Beim ersten geographischen Unterrichte sind Bildkarten zu benutzen, Karten, die das vollständige, naturtreue Bild eines Landes mit seinen Hügeln und Bergen, Tälern und Wäldern, Flüssen und

Digitized by Google

Seen so aufzeigen, wie es in Wirklichkeit ist. — Auf die Benutzung von Typenbildern und großen Panoramen ist ein besonderes Gewicht zu legen. — Im Zusammenhalt mit geographischen Schilderungen sind Reliefkarten großen Maßstabes und Skizzentafeln, mit den einschlägigen Hauptgesteinen belegt, zu verwenden. — Das Experiment ist für den Unterricht in der allgemeinen Erdkunde unentbehrlich. — In die Geographiebücher gehören Illustrationen. — Konturenskizzen und Karten über die wirtschaftlichen Verhältnisse sind im geographischen Unterrichte künftighin häufiger anzuwenden. — Man verkenne die Wichtigkeit der relativen Höhen nicht. — Alle zweideutigen, unklaren oder mißverständlichen Bezeichnungen in der Schulgeographie müssen vermieden werden, selbst wenn an ihnen der Schimmer einer uralten Überlieferung haftet und sie von der wissenschaftlichen Erdkunde sanktioniert sind. — Die in den Lesebüchern dargebotenen Fragmente geographischen Inhaltes müssen modern gehalten, leicht verständlich und schmuck in der Sprache sein und sind nicht bloß dem geographischen Schrifttum im engeren Sinne, sondern vielmehr allen geistvollen Schriften zu entnehmen, in denen sich für Land und Volk ein klares, tiefschauendes Verständnis offenbart. — Noch ein größeres Gewicht sollte, vor allem in Süddeutschland (Warum? Ref.), künftighin auf Schülerwanderungen, Schülerreisen und den Besuch der geologischen, ethnographischen und kulturgeschichtlichen Sammlungen der einzelnen Schulorte gelegt werden. — Die Zöglinge der Mittelschulen sollen künftighin auch in die topographischen Spezialkarten eingeführt werden. — In die Schülerbibliotheken sind für alle Klassen, hauptsächlich aber für die unteren und mittleren, tüchtige geographische Schilderungen und Reisebeschreibungen einzustellen. — Freie Vorträge der Schüler über von ihnen unternommene Wanderungen und Reisen sind hoch über die gewöhnlichen, beim Unterrichte vorbereiteten Beschreibungen geographischer Bilder zu stellen. — Niemals möge es beim erdkundlichen Unterrichte an höheren Lehranstalten (Warum nur da? Ref.) an einem vollgerüttelten Maße von Kritik mangeln.

Ein Anhang enthält „Deutschland und England in der Volkswirtschaft" als Beispiel einer Stoffsammlung für die obersten Klassen höherer Lehranstalten vom vergleichend wirtschaftsgeographischen Standpunkte aus.

Jedem Schulmanne wird die Lektüre des Buches vielseitige Belehrung und Anregung bringen.

2. **H. Korsch**, Seminarl., Methodik des geographischen Unterrichts in der Volksschule. Ein Hilfsbuch für Lehrer und Seminaristen. VIII u. 139 S., mit zahlr. Abbild. u. einer farb. Tafel Terraindarstellung. Braunschweig 1903, H. Wollermann. Geb. 2,40 M.

Das vorliegende Buch „will nicht neue methodische Ideen vortragen, sondern bemüht sich, alte, anerkannt bewährte Grundsätze übersichtlich zusammengefaßt darzustellen und Seminaristen und Lehrern ein Hilfsbuch zur Prüfung und ein Ratgeber zur Erteilung eines guten geographischen Unterrichts und bei Anschaffung von Lehrmitteln zu sein". Diese Aufgabe erfüllt es im ganzen und großen; man merkt aber zu sehr, daß es dem Verfasser auch darauf ankommt, das Absatzgebiet der in dem gleichen Verlage erschienenen Schriften, Karten und Atlanten von Harms zu erweitern. Nur so können wir uns erklären, daß es Verfasser und Verleger „fertig brachten", auf der beigegebenen Tafel mit acht Terraindarstellungsmanieren die Reliefmanieren in möglichst wenig vorteilhaften Bildern, die beleuchteten farbigen Höhenschichten

Digitized by Google

nach Harms dagegen in einer Ausarbeitung zu bieten, die den Laien bestechen kann, jedem aufmerksamen Beschauer aber Unwahrheit predigt.

Die einschlägige Literatur scheint der Verfasser nicht zu kennen, meist nur dem Namen nach. So nur erklären sich die zahlreichen falschen Angaben, die vorhandenen Lücken und die schiefen Urteile. Supans Deutsche Schulgeographie bringt „weit mehr Stoff, als in die Volksschule gehört". Der Herr Verfasser vergleiche nur einmal Supan, S. 10 bis 63 mit Harms' Vaterländischer Erdkunde. „Die Lehmannschen Bilder sind bedeutend kleiner als die vorgenannten", d. h. die Hölzelschen! usw.

3. **Herm. Prüll**, Lehrer, Fünf Hauptfragen aus der Methodik der Geographie. IV u. 71 S. Leipzig 1903, E. Wunderlich. 80 Pf.

Das Werkchen enthält 5 Abhandlungen: 1. „Der geographische Unterricht im Rahmen der natürlichen Landschaftsgebiete." — 2. „Über das Kartenlesen." — 3. „Das Warum und Weil im geographischen Unterrichte" (die Begründung der geographischen Tatsachen und Erscheinungen). — 4. „Die Assoziation und das System im geographischen Unterrichte." — 5. „Die Geographie als assoziierendes Unterrichtsfach." In methodischer Hinsicht bieten dieselben nichts Neues, wohl aber wärmen sie manches längst überwunden Geglaubte wieder auf; in sachlicher Hinsicht findet sich mancherlei Falsches. Was hat Glashütte (Lange) mit dem Elbsandsteingebirge, die Auster mit Otto I. und dem Odergebiete und der Ostseeküste zu tun? Soll der Dorfteich und der Torfstich wirklich erst im Anschlusse an die Lausitz mit ihren reichen Niederschlägen (?), Teichen und Mooren behandelt werden? Delta!

4. Dr. **Sebald Schwarz**, Oberlehrer, Unsere Schülerreisen. 24 S., mit 6 Tafeln Schülerskizzen. Altona, J. Harder. 1,50 M.

Wer sich für Schülerreisen (geographische Ausflüge, Lehrspaziergänge u. a.) interessiert, der wird den vorliegenden, mit warmer Begeisterung geschriebenen Bericht mit großer Befriedigung und nicht ohne eine gewisse Forderung aus der Hand legen, und wer sich für sie noch nicht hat erwärmen können, der wird ihnen durch die Lektüre dieser wertvollen Programmbeilage wohl gewonnen werden.

Zweck der Schülerwanderungen ist dem Verfasser Freude und Belehrung, und das Ziel muß immer so gewählt werden, daß die Schüler „die Erkenntnis mit ins Leben nehmen, daß auch in der Heimat etwas zu sehen, etwas zu lernen und zu genießen ist, daß wenigstens der eine oder der andre an der bescheidensten Dorfkirche nicht vorbeigehen kann, ohne zu versuchen, ob nichts daran oder darin ist. Das ist es ja gerade, was unser modernes Reisen oft so unbekömmlich macht, daß wir nur die Rosinen aus dem Kuchen herausholen wollen; Schwarzbrot gibt gesunde Backen."

5. **Max Hasl**. Zur Geschichte des geographischen Schulbuches. IV u. 103 S. Würzburg 1903, C. J. Becker. 1,50 M.

Eine fleißige Arbeit, die aber weniger die Geschichte des geographischen Schulbuchs, als vielmehr die Geschichte des geographischen Unterrichts behandelt. Auch können wir dem Verfasser den Tadel nicht ersparen, daß ihm manches wertvolle geographische Schulbuch entgangen ist und daß er mitunter ungerecht urteilt, so z. B. wenn er S. 83 schreibt: „Was Kirchhoff für Deutschland bedeutete, das wurde Supan für Deutsch-Österreich" (Umgekehrt!) und wenn er das Dennertsche Buch „in der Aufnahme von Geschichte entsetzlich rückschrittlich nennt" (S. 103),

Digitized by Google

er sehe sich nur einmal Kirchhoffs und Geistbecks Bücher genauer an. Und wie verträgt sich die Bemerkung, daß Supan Kirchhoff dadurch überholte, daß er bei aller Kürze gefälliger darstellte (S. 83) mit der anderen, daß ihm Dennert damit, daß er weder für Frage noch Behauptung regelmäßig die Satzform gebrauche, das Richtige getroffen zu haben scheine (S. 102). Entspricht Kirchhoffs Sprache wirklich am besten der Forderung, der geographische Leitfaden solle in kurzen, knappen, klaren und leicht zu lernenden Sätzen den geographischen Memorierstoff enthalten? (S. 84.)

Doch genug der Einzelheiten! Alles in allem ist die Arbeit aufmerksamer Beachtung wert.

6. **Eugen Oberhummer**, Die Stellung der Geographie zu den historischen Wissenschaften. Antrittsvorlesung, gehalten bei Übernahme der historisch-geographischen Lehrkanzel an der Universität Wien. 31 S. Wien 1904, Gerold & Co. 80 Pf.

Ausgehend von der Doppelaufgabe der geographischen Wissenschaft und von der Tatsache, daß die Aufgabe der historischen Geographie ziemlich verschieden aufgefaßt wird, betont der Verfasser, daß Wien die einzige Universität sei, „an welcher die beiden Lehrkanzeln durch ein gemeinsames Institut verbunden seien und ein gemeinsam vereinbarter Lehrplan die Einheit der geographischen Studien unabhängig von ihrer mehr naturwissenschaftlichen oder historischen Richtung zum Ausdruck bringe" und daß, aller Spezialisierung zum Trotze, an der Einheit der geographischen Wissenschaft festgehalten werden müsse. Danach grenzt er in gleich klarer und interessanter Weise die Aufgabe des Geographen gegen die historischen Nachbargebiete hin ab, immer betonend, daß die eigentliche Domäne des Geographen die Erdoberfläche, die Beziehung auf den Raum sei und daß die zahlreichen Grenzgebiete nur insoweit betreten werden dürfen, als sie Gegenstand geographischer Betrachtung sind.

7. **Jul. Tischendorf**, Schuldir., Die Karte als Grundlage des geographischen Unterrichts. Eine Anleitung zum Gebrauche des Kartenwerkes. R. Noordhoff, Die Länder Europas (12 kolorierte Wandkarten für die Volksschule). VIII u. 87 S., mit 12 Karten. Leipzig 1903, K. F. Koehler. 2 M.

Inwiefern die vorliegende Schrift beitragen soll, dem Kartenwerke Noordhoffs (vgl. S. 495 dieses Berichtes) eine freundliche Aufnahme und eine gerechte Würdigung zu verschaffen, ist uns unverständlich. Was der Verfasser eingangs verspricht: er wolle 1. zeigen, in welcher Weise die Karten die Anschauung vermitteln, 2. die getroffene Stoffauswahl begründen, 3. die Statistik geben, die zur Karte gehört, 4. die Beziehungen aufdecken, in denen das einzelne Land zum Erdteil steht, das hat er nicht gehalten, zum mindesten nicht durchweg. Und wenn er meint, der Lehrer müsse sich nach Lektüre seiner Skizzen darüber klar sein, was dem Schüler zur Beleuchtung und Vervollständigung des durch Kartenlesen erworbenen Materials darzubieten sei, so befindet er sich nach unserem Dafürhalten sehr im Irrtum.

Die Ausstattung ist eine vornehme.

8. Dr. **Richard Seyfert**, Seminaroberl., Die Landschaftsschilderung. Ein fachwissenschaftliches und psychogenetisches Problem, dargestellt an der heimatkundlichen Literatur über das Königreich Sachsen. IV u. 113 S. Leipzig 1903, E. Wunderlich. 1,60 M.

Eine fleißige und interessante Arbeit, die wir gern zur Durcharbeitung empfehlen. Hoffentlich läßt sich niemand durch den allzu ge-

Digitized by Google

wählten Titelzusatz „Ein fachwissenschaftliches und psychogenetisches Problem" davon abhalten. Die Landschaftsschilderung ist nach unserem Dafürhalten weder ein fachwissenschaftliches, noch ein psychogenetisches Problem. Und angenommen, man dürfte sie wenigstens als Problem bezeichnen, wie verträgt sich dann damit, wenn Meister Ratzel an Beispielen zeigt, „wie hervorragende Forscher (Leop. v. Buch, Charles Darwin, J. D. Dana, Oskar Peschel, E. v. Mojsisovics) sich der Naturschilderung nicht wie eines fremden Schmuckes, sondern einer aus ihrer Darstellung selbst sich notwendig ergebenden Ergänzung und Krönung bedienen", wenn er der Polarliteratur nachrühmt, daß sie „in hervorragendem Maße eine wohltuende Verbindung warmer, naturfreudiger Schilderung mit forschender, verständiger Beobachtung zeige", wenn er beklagt, daß „die guten alten Reisebeschreibungen mit ihrer schönen Mischung von Erzählung, Schilderung und Betrachtung am Aussterben seien, immer seltener werden", wenn er erklärt, daß „für die Übung im Schildern glücklicherweise seit A. v. Humboldt Tausende von Vorlagen geschaffen worden sind" u. a. m.?!

Am wertvollsten erscheint uns der zweite, besondere Teil der Schrift, in dem an zahlreichen Proben aus einschlägigen Schriften die Fortschritte in der Entwicklung der Landschaftsschilderung unseres engeren Vaterlandes dargelegt werden. Mit großem Fleiße hat der Verfasser „aus der unendlichen Fülle der in Frage kommenden Literatur" herbeigeholt, was er erlangen konnte, das Erhaltene eingehend geprüft und das für geeignet Befundene zeitlich und sachlich gruppiert. Daß ab und zu ein Werk aufgeführt wird, dem Raum nicht gegönnt werden durfte, und eine Stelle abgedruckt worden ist, die mit Landschaftsschilderung sehr wenig zu tun hat, verzeihen wir dem Verfasser gern.

An Druckfehlern habe ich folgende bemerkt: S. 20 Eichendorf, S. 55 O. J. statt D. J. Merkel und S. 111 Hans Hübler statt Stübler. Der Titel von Engelhardts Erdbeschreibung ist nicht genau angegeben.

9. **O. Krümmel**, Ausgewählte Stücke aus den Klassikern der Geographie für den Gebrauch an Hochschulen zusammengestellt. Erste Reihe aus A. v. Humboldt, Karl Ritter, Oskar Peschel u. E. v. Sydow. VIII u. 174 S., m. 8 Abbild. im Text. Kiel 1904, Lipsius & Tischer. Geb. 2,50 M.

Von der Erfahrung ausgehend, „daß die Studierenden der Geographie gegenwärtig die wichtigsten Werke unserer großen Meister, zumal Alexander von Humboldts und Karl Ritters, nur ungenügend oder überhaupt nicht lesen, da man sie für veraltet und Ritter überdies auch für zu schwerverständlich hält", hat Prof. Krümmel sich entschlossen, „eine kleine Reihe geeigneter Stücke aus Humboldt, Ritter, Peschel und anderen Klassikern der Geographie drucken zu lassen und den Studierenden zu einem möglichst niedrigen Preise in die Hand zu geben". Die vorliegende erste Reihe enthält von Alex. v. Humboldt: Hauptmomente einer Geschichte der physischen Weltanschauung, Kap. 1 und 2 und Aspect physique du royaume de la Nouvelle-Espagne, von Karl Ritter: Über geographische Stellung und horizontale Ausbreitung der Erdteile und Über das historische Element in der geographischen Wissenschaft, von Oskar Peschel: Das Wesen und die Aufgabe der vergleichenden Erdkunde und Die Fjordbildungen und von Emil v. Sydow: Drei Kartenklippen. Alles, was einem Kommentar mit sachlichen Erläuterungen, Berichtigungen, Nachträgen u. dgl. m. ähnlich sieht, ist weggelassen worden:

Digitized by Google

„Hier soll gerade die Aufgabe des die Übungen leitenden Dozenten oder des sein Referat ausarbeitenden Studierenden beginnen."

Wir sind dem Herausgeber für die Ausführung seines trefflichen Planes dankbar und wünschen dem vornehm ausgestatteten, höchst wertvollen Buche eingehendste Beachtung beteiligter Kreise. Inniger noch danken wir im Augenblicke der Niederschrift dieser Empfehlung unserem hochverehrten Lehrer, Herrn Prof. Dr. Friedrich Hahn in Königsberg, der uns vor mehr als zwanzig Jahren in seinen geographischen Übungen mit einigen der hier abgedruckten und weiteren Stücken der Klassiker der Geographie bekannt machte.

## II. Heimat- und Vaterlandskunde.

1. **Robert Feigner**, Oberlehrer, Heimatkunde als Mittelpunkt des gesamten Unterrichts im dritten Schuljahre. XII u. 124 S., m. 4 Blatt Wandtafelskizzen. Dresden 1903, Alwin Huhle. Geh. 2 M., geb. 2,40 M.

Der Verfasser verteilt den (von ihm für das dritte Schuljahr ausgewählten!) heimatkundlichen Lehrstoff in geschickter Weise auf 40 Wochenpensen und bietet ihn, gestützt auf Lehrspaziergänge und denkendes Beobachten und unterstützt durch praktische Wandtafelzeichnungen, zum großen Teile in Frageform dar. Diese Ausführungen lassen überall den gewandten Lehrer erkennen. Befremdend wirkt, daß das rein Naturgeschichtliche und das Geschichtliche ausgeschieden und auch Gewerbe und Industrie, Handel und Verkehr nicht beachtet werden. Im ganzen und großen kann man mit der Behandlung des Gegenstandes sich recht wohl befreunden und wünschen, daß das Buch recht häufig aufmerksame Beachtung finde.

2. **E. Richard Freytag**, Sem.-Oberl., Darbietungen, Ergebnisse und Zusammenfassungen aus dem heimatkundlichen Unterrichte. IV u. 40 S. Altenburg 1903, H. A. Pierer. 70 Pf.

Die vorliegende Schrift enthält nicht eine Aufzählung und Darlegung der Maßnahmen, die im heimatkundlichen Unterrichte anzuwenden sind, sie zeigt vielmehr, wie passende geschichtliche Betrachtungen in diesen Unterricht einzugliedern sind und wie die besprochenen Dinge und Zustände im Lichte der Vergangenheit sich darstellen. Auch Volkssitten und Volksgebräuche sind mit in den Kreis der Besprechung gezogen worden. Einige Überschriften mögen genauer unterrichten: Geburt und Taufe — Beschaffenheit der Straßen sonst und jetzt — Brave Männer in unserer Stadt — Eine Stiftung — Die Gemeindeschwester — Das Kriegerdenkmal — Die postalischen Zustände unserer Heimat in früherer Zeit — Gegenwärtige und frühere Eisenbahnzustände — Das Erntedankfest — Knecht Ruprecht.

Wir empfehlen das Büchlein sehr gern; bei aufmerksamer Beachtung wird es beitragen, den heimatkundlichen Unterricht in rechte Bahnen zu leiten.

3. **Siegmund Leifert**, Der heimatkundliche Unterricht mit besonderer Rücksicht auf die Einführung in das Kartenverständnis. 3., verb. Aufl. XI u. 101 S. Wien 1904, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 1,50 M.

Wir freuen uns, dem schon wiederholt empfohlenen Büchlein (vgl. Pädag. Jahresbericht, 38. Jahrg., 1885, S. 69 und 138, und 48. Jahrg., 1895, S. 387) abermals in neuer Auflage zu begegnen.



Digitized by

4. **Robert Wernecke**, Heimatkundlicher Anschauungsunterricht im zweiten und dritten Schuljahre. Lehrstoffe und Lehrproben. Eine Anleitung zu den ersten grundlegenden Naturbeobachtungen und einer nutzbringenden Ausführung der Spaziergänge. 2., verm. u. verb. Aufl. XII u. 277 S. Leipzig 1902, Th. Hofmann. 2,80 M.

Wir verweisen zunächst auf die Besprechung der ersten Auflage des vorliegenden Buches (Pädag. Jahresbericht, 48. Jahrg., 1895, S. 320 und 321), geben wieder zu bedenken, daß von den einleitenden Unterredungen die, welche die Formen — Würfel und Walze, die vierseitige Säule (das Prisma), die dreiseitige Säule, die dreiseitige Spitzsäule, die Walze, der Kegel und die Kugel — behandeln, mit weit besserem Erfolge einer späteren Unterrichtsstufe als dem zweiten Schuljahre (!) zuzuweisen sind, und erklären, daß das in den Abschnitten VII, VIII und IX (zum Teil auch das in X) Gebotene noch in die übrigen Unterredungen hineinverwebt werden muß. Nur nicht so viel Systematik im heimatkundlichen Unterrichte!

5. **Bruno Schott**, Heimatkundliches Lesebuch für das dritte und vierte Schuljahr. Auf Grund der im Lehrplan für die Bürgerschulen zu Ölsnitz i. V. vorgeschriebenen Ausgänge bearbeitet. Leipzig 1903, J. Klinkhardt.
   1. Heft. Drittes Schuljahr. 62 S. 40 Pf.
   2. Heft. Viertes Schuljahr. 64 S. 40 Pf.

In dem ersten Hefte werden 8, im zweiten 6 der im Lehrplan für die Bürgerschulen zu Ölsnitz i. V. vorgeschriebenen Ausgänge bis ins einzelne beschrieben. Während aber das Naturgeschichtliche im ersten Hefte in diese Beschreibungen hineinverwebt wurde, tritt es im zweiten Hefte gesondert auf, und diesem Abschnitte folgen andere: Aus der Geschichte der Besiedelung unserer Stadt. — Geschichtliche äußere Entwicklung unserer Stadt. — Zwei Trauertage unserer Stadt Ölsnitz. — Die Bewohner unserer Stadt und ihre Beschäftigung. — Der Aufbau unserer Gegend. — Den Schluß des zweiten Heftes bilden Übersichten über die geschichtliche Entwicklung der Stadt, über die Gewässer und Täler, über die Berge und über die Bodenschätze der Heimat.

Wir denken uns ein heimatkundliches Lesebuch ganz anders. Von dem, was das Kind auf dem Ausgange beobachten, erfahren, erleben — lernen soll, darf nur so wenig wie möglich in ihm stehen, und was es selbst finden kann, das muß ihm vorenthalten werden. Nun höre man aber! „An der Seite der Egerstraße stehen Straßenbäume. — Der Weg, den wir benutzen, ist zum größten Teile anders als die Egerstraße. Er schlängelt sich zwischen den Elsterwiesen dahin. Da nennen wir ihn einen Wiesenweg. Er ist zwar so breit, daß Geschirre auf ihm fahren können, aber er ist ganz anders gebaut.... Vor der Walkmühle treten wir an der Holzbrücke an den Fluß heran. Zu beiden Seiten des Wassers hebt sich der Boden in die Höhe. Das Wasser läuft in einem breiten, tiefen Graben. Diesen Graben nennen wir das Bett der Elster, die beiden Ränder heißen die Ufer der Elster. Von ihnen wird das eine das linke, das andere das rechte genannt. Aber welches? Wir wenden uns mit dem Gesicht dahin, wohin das Wasser fließt" usw. usw. — „Dobernecker bachtal: von der Quelle, 480 m, bis zur Mündung (380 m) 5 km Länge, 100 m Gefälle = auf 1 km = 20 m". Das Gefälle im gesamten Laufe und auf 1 km muß doch das Kind selbst suchen.

6. **Erich Linnarz**, Lehrer, Heimatkunde der Stadt Berlin, Provinz Brandenburg und des Deutschen Reiches. Zum Gebrauch in Volks-, Vor- und Mittelschulen, sowie in den Unterklassen höherer Lehranstalten mit Berück-

Digitized by Google

sichtigung der neuesten Bestimmungen bearbeitet. 5., mehrfach verb. u. erw. Aufl. 64 S. mit 1 Kreiskarte der Prov. Brandenburg. Berlin 1903, Rosenbaum & Hart. 50 Pf.

Eine Heimatkunde, die „den gesamten heimatkundlichen und geographischen Lehrstoff der Mittelstufe ein- und mehrklassiger Volksschulen, der 5. und 4. Klasse achtklassiger Volks- und Mittelschulen, der 6. und 5. höherer Mädchenschulen, der Septima und Sexta höherer Knabenschulen enthält".

Man muß sich wirklich wundern, daß ein solches Werkchen geschrieben werden konnte, noch mehr aber, daß eine fünfte Auflage nötig wurde. Wo in aller Welt mutet man nur Kindern innerhalb zweier Schuljahre eine solche Unsumme von Merkstoff zu. Ich bin fest überzeugt, daß auch nicht ein deutscher Lehrer, der Verfasser des Büchleins eingeschlossen, den Stoff beherrscht, den diese Heimatkunde für Volks-, Vor- und Mittelschulen bietet.

An Fehlern, sachlichen, orthographischen und Druckfehlern, ist auch in der vorliegenden fünften Auflage durchaus kein Mangel.

7. Heimatkunde von Beuthen in Oberschlesien. Herausgegeben von dem Lehrerkollegium der städt. kathol. Realschule zu Beuthen. 1. Teil. Beitrag zum Jahresbericht 1903 der städt. kathol. Realschule zu Beuthen. IV u. 67 S. Beuthen 1903, H. Freund. 60 Pf.

Es ist recht erfreulich, daß immer mehr Lehrerkollegien dem leuchtenden Beispiele „der Görlitzer" folgen und eine Heimatkunde ihres amtlichen Wirkungskreises verfassen. Der vorliegende erste Teil einer Heimatkunde von Beuthen in Oberschlesien bietet Erdkundliches (Oberfläche — Bodenschätze — Klima), Geschichtliches (Beuthen von den ältesten Zeiten bis 1863 — Beuthen in den letzten 40 Jahren), Volkskundliches (Sprache — Bewohner, Sitten, Aberglaube, Sage) und Naturgeschichtliches (Wirbeltiere), alles in einer Weise, die wohl geeignet ist, den Sinn für die Heimat, die Zuneigung für die oberschlesische Erde und die Liebe zum Volkstum zu wecken und zu fördern.

8. **R. Helm**, Heimatkunde von Leipzig. Ein Führer zu Schulausflügen in Leipzig und seiner Umgebung, nebst einer systematischen Heimatkunde. 2., verm. u. verb. Aufl. XII u. 192 S. mit 25 in den Text gedruckten Abbildungen. Leipzig 1903, Dürrsche Buchh. Geb. 2,40 M.

Das Buch liegt nunmehr in zweiter Auflage vor. In bezug auf die Auswahl der für den Unterricht bedeutsamen heimatlichen Gegenstände sind wir immer noch anderer Meinung als der Verfasser, wir können beispielsweise nicht einsehen, daß die korinthischen Säulen an dem großen Wohngebäude und die dorischen Säulen an dem kleinen Gartenhause in Lurgensteins Garten(!) wichtiger sein sollen, als der kaum 50 Schritt davon errichtete Denkstein für Theodor Körner, die ionischen Säulen an der Vorhalle des Konzerthauses wichtiger als das Mendelssohndenkmal vor diesem Kunsttempel, die korinthischen Säulen an der Universitätsbibliothek wichtiger als die mit den Kurschwertern und der Königskrone geschmückte Attika des Gebäudes und alle die genannten Säulen augenfälliger als die gewaltigen Säulen an unserem Reichsgerichte. Und wenn dem Museum 15 volle Zeilen gewidmet werden, wenn da erwähnt wird, daß in den Nischen „an der Vorderseite Dürer und Holbein, an der Ostseite Raphael und Michelangelo und an der Westseite Rubens und Rembrandt", am oberen Rande des Obergeschosses aber Figuren aufgestellt sind, „welche



Digitized by Google

die Kunst der verschiedenen europäischen Kulturländer darstellen: Griechenland (Ostseite), Deutschland, Italien, Spanien, Niederlande, Frankreich, England (Westseite)", dann darf doch das Reichsgericht nicht mit den Worten abgetan werden: „Der stolze Bau des Reichsgerichtes, das größte und eindrucksvollste Gebäude der Stadt." Wäre es nicht auch ungleich wertvoller, wenn der Leser, nicht bloß der jugendliche, erführe, welche Bewandtnis es mit dem „am Südrande der Thonberger Ebene in Leipzig-Connewitz stehenden steinernen Kreuze" hat, als daß man ihm sagte, daß der unweit der Heiligen Brücke aus der Elster ausgehobene Schotter „meist aus grüngefleckten Quarzgeschieben besteht, die aus dem vogtländischen Chloritschiefer stammen".

Für die nächste Auflage ist auch sonst noch mancherlei zur Berichtigung vorhanden. Hamburg, Bremen, Lübeck und Stettin sind nicht 400, geschweige denn „400 bis 600 km" von Leipzig entfernt. Eine Bahnhofstraße gibt es in Leipzig ebensowenig, wie in Leipzig-Connewitz eine Leipziger Straße. Das Buchgewerbehaus wird einmal „Buchdruckerhaus" genannt. Die Paulinerkirche „ist das älteste Bauwerk der Stadt; sie wurde im 13. Jahrhundert in gotischer Bauart als ein Teil des damals gegründeten Dominikanerklosters errichtet." — Die Planskizze der inneren Stadt und der inneren Vorstädte (Abb. 5) ist am „Rathausblock" ganz falsch, weist den vorderen Teich im König Albert-Park gar nicht und Museum und Neues Theater in generalisierterem Grundriß auf, als die in kleinerem Maßstabe entworfene Planskizze der Thonberger und Probstheidaer Ebene (Abbild. 12). — Auch Zahlenangaben harren der Berichtigung: Leipzigs Ortsflur ist z. B. zu groß, die Zahl der Angehörigen der römisch-katholischen Gemeinde um etwa 35 Prozent zu klein angegeben usw. — Daß es an sorgfältiger Korrektur gefehlt hat, beweisen: Voigtland und voigtländisch, Markgrafenstraße, Petersteinweg, Zeitzerstraße, Lösnig, Berlinerstraße, Tauchaerstraße, Drechsler, Probstheide, siebenjähriger und dreißigjähriger Krieg u. v. a. Abgesehen von diesen und anderen Verstößen wird das von der Verlagshandlung gut ausgestattete Buch, dem wir eine baldige neue Auflage wünschen, manchem gute Dienste leisten können. Kindern würden wir es nicht in die Hand geben.

9. Dr. **Gempeler-Schletti**, Heimatkunde des Simmentals. IV u. 503 S. m. 87 Illustr. u. 1 Karte des Simmentals. Bern 1904, A. Francke. 4,80 M.

Was der Verfasser in langer Zeit mit liebevoller Mühe über sein heimatliches Tal mit seinen tiefgrünen Wiesen, seinen blumigen Alpentriften, seinem weltberühmten Viehschlag, seiner reizenden Frauentracht und seinem seltenen Dialekt gesammelt hat, das bietet er hier zu einem Gesamtbild vereinigt. Besonders gelungen erscheint uns der Abschnitt über das Volk. Er umfaßt die reichliche Hälfte des Buches und berichtet in eingehender Weise über die Herkunft der Bevölkerung, über die Herren des Volkes der Simmentäler, über Christentum und kirchliche Verhältnisse, Beschäftigung, Volksschlag, Volkscharakter, Sagen, Aberglauben, Sitten und Gebräuche u. a. m. Den Lehrern des Simmentales wird die fleißige Arbeit wertvolle Dienste leisten, den Wanderfrohen, die der Durst nach Alpenduft, Blumenduft und Gletscherschnee einmal in dieses landschaftlich interessante Tal führt, empfehlen wir es zur Lektüre vor und — nach der Reise.

Digitized by Google

10. **R. von Müller**, Das sächsische Erzgebirge. 80 S. m. 71 Abbild. u. 1 Karte. Dresden, W. Baensch. Kart. 2,50 M.

Das Büchlein macht in seiner ganz vornehmen Ausstattung der Verlagshandlung alle Ehre.

11. **F. J. Bronner**, Bayerisch Land und Volk (diesseits des Rheins) in Wort und Bild. Ein Buch zur Unterhaltung und Belehrung für jedermann, insbesondere zur Weckung der Vaterlandsliebe für die Jugend. XII u. 655 S. m. 225 Autotypien nach photographischen Aufnahmen und Bildern von Achleitner, A. Hoffmann, M. Kellerer, Meyer-Kassel u. a. 2., umgearb. u. verm. Aufl. München 1903, M. Kellerers Hofbuchh. Geb. 4,85 M.

Gleich ausgezeichnet durch den Reichtum und die Zuverlässigkeit seines Inhaltes, wie durch die Vortrefflichkeit seiner bildlichen Beigaben und der Ausstattung überhaupt verdient das Buch wärmste Empfehlung. Möge es — die verhältnismäßige Wohlfeilheit dürfte auch ihr Teil dazu beitragen — eine recht weite Verbreitung finden, insbesondere auch in den Volks- und Schülerbibliotheken!

12. **P. Müller**, Schulr. Kreisschulinsp., Heimatkunde des Großherzogtums Hessen. Für hessische Schulen bearbeitet. 10., verb. Aufl. 32 S. Gießen 1904, E. Roth. 20 Pf.

Enthält mancherlei Unnötiges. Die Provinz Starkenburg hat 55 Quadratmeilen oder 3019 qkm. — Der Kreis Darmstadt umfaßt 5,41, der Kreis Erbach 10,77, der Kreis Gießen 10,96, der Kreis Worms 6,09 Quadratmeilen usf. — S. 30 wird der Flächeninhalt der 18 Kreise wieder in Quadratkilometer angegeben. — „Worms (41000 Einwohner), ehemalige Reichsstadt, Sitz eines Amtsgerichts, Garnison, Gymnasium, Oberrealschule, landwirtschaftliche Lehranstalt, Brauerschule, höhere Mädchenschule; Worms hat viele Kirchen, von denen der Dom ... die sehenswürdigsten sind; in der Paulskirche ein städtisches Museum; die Synagoge ist eine der ältesten Deutschlands; Lutherdenkmal; Ludwigsdenkmal; Festspielhaus; neue Kaserne" usw. usw.

13. Dr. **Martin Wehrmann**, Prof., Landeskunde der Provinz Pommern. Zunächst zur Ergänzung der Schulgeographie von E. v. Seydlitz herausgegeben. 4., durchges. Aufl. 40 S. mit vielen Abbild. Breslau 1904, F. Hirt. 50 Pf.

Gut lesbar und sachlich einwandfrei; aber doch streng systematisch angelegt. Das Geschichtliche nimmt einen recht breiten Raum ein: von 30 Seiten 7.

14. **Lungwitz**, Prof., u. **F. M. Schröter**, Prof., Landeskunde des Königreichs Sachsen. Zunächst zur Ergänzung der Schulgeographie von E. v. Seydlitz herausgegeben. 6., durchges. u. verb. Aufl. 40 S. m. 9 Profilen u. Kärtchen im Text u. einem Bilderanhang. Breslau 1903, F. Hirt. Kart. 50 Pf.

Verdient von neuem empfohlen zu werden.

15. Dr. **Joseph Partsch**, Prof., Schlesien. Eine Landeskunde für das deutsche Volk auf wissenschaftlicher Grundlage bearbeitet. II. Teil. Landschaften und Siedelungen. 1. Heft: Oberschlesien. 186 S. mit 1 schwarzen und 1 farb. Karte, sowie 12 Abbild. in Schwarzdruck. Breslau 1903, F. Hirt. 5 M.

Nachdem der Verfasser eine allgemeine Übersicht über Land und Leute Oberschlesiens gegeben hat, zerlegt er „den kontinentalsten Teil der preußischen Monarchie" in natürliche, auf die geologischen Verhältnisse gegründete Landschaften, um jede derselben in ebenso interessanter wie eingehender Weise zu behandeln. Westlich von dem Odertale, welcher Landstreifen von dem ihn durchflutenden Strome die Gesetze seines Lebens empfängt, sondert sich von dem fruchtbaren

Digitized by Google

Lößlande um Leobschütz, „dem stolzesten Bauernlande der Monarchie“ (nicht weniger als 87 Prozent seiner Fläche sind dem Pfluge unterworfen!), ein vorwiegend von Diluvialsand beherrschter waldreicher Landstrich, das Falkenberger Waldgebiet. Zur Rechten der Oder nimmt den ganzen Südosten das große Kohlenbecken, den Norden das menschenarme Waldgebiet um Malapane und Stober ein, beide getrennt durch den Muschelkalkrücken, dessen erwerbtätige Bewohner zur Hälfte der Land- und Forstwirtschaft, zu einem Drittel der Gesteinsförderung und Industrie dienen und dessen Südwesthang den fruchtbarsten Strich des rechtsseitigen Oberschlesiens bildet.

Das Buch ist ein überaus wertvoller Beitrag zur deutschen Landeskunde. Wir sehen seiner Fortsetzung mit großer Erwartung entgegen und werden gern zu ihm zurückkehren.

16. Dr. **August Sach**, Prof., Geographie der Provinz Schleswig-Holstein und des Fürstentums Lübeck. Für 2 Stufen. 9., verb. Aufl. IV u. 86 S. Schleswig 1904, J. Bergas. Kart. 1 M.

Diese Landeskunde ist „für 2 Stufen“, also sicher für den Gebrauch in Schulen bestimmt, für welche, das ist nicht angegeben — wir können also nur im allgemeinen urteilen. Soviel ist gewiß: Wir haben noch keine Landeskunde in der Hand gehabt, die sich in bezug auf den Reichtum an Namen und Zahlen mit der vorliegenden hätte messen können. **Unterrichtswesen.** Neben der Christian-Albrecht-Universität und der Marineakademie in Kiel zählt die Provinz folgende höhere Lehranstalten und Fachschulen: 13 Gymnasien: in Hadersleben... und Ratzeburg, 3 Realgymnasien: in Flensburg..., 2 städtische Oberrealschulen: in ..., 13 Realschulen: in Altona... und Sonderburg, 6 Schullehrerseminare: in Tondern..., 4 Lehrerinnenseminare: in Augustenburg... **Fachschulen.** Kadettenanstalt in Plön, Baugewerkschule in Eckernförde, Maschinistenschule in Flensburg... (Vergessen wurde hier die Fachschule für Schornsteinfeger in Glückstadt, S. 74!). Außerdem: Die Provinzial-Taubstummenanstalten in Schleswig..., das Privatpredigerseminar für Nordamerika in Kropp... **Höhere Mädchenschulen**: in Altona... Privatschulen: in Glückstadt..., **Mittelschulen** für Knaben: in ..., Rektoratsschulen: in ... **Mittelschulen** für Mädchen: in ... Neben Fortbildungsschulen und Gewerbeschulen gab es im Jahre 1900: 1887 öffentliche Volksschulen mit 3698 Lehrern und 606 Lehrerinnen und mit 226818 Schülern. — Von jedem der 25 Kreise, aus denen die Provinz gegenwärtig besteht, wird der Flächeninhalt in qkm und Quadratmeilen („330,5 qkm = 6,003 Quadratmeile“) und die Einwohnerzahl bis auf die Einer („41951, die männliche Bevölkerung überwiegt“) angegeben, außerdem noch die Zahl der Städte, Flecken, Gutsbezirke, Landgemeinden und Amtsbezirke. — Und was bei den einzelnen Ortschaften aufgezählt wird, das übersteigt das Zulässige. Flensburg sind beispielsweise 48 kleingedruckte Zeilen gewidmet, aus denen man u. a. erfährt, daß eine Vorstadt Jürgensby heißt, daß von der alten Befestigung mit ihren 8 Toren allein das Nordertor erhalten ist, daß ein Stadtteil Ramsharde, eine Straße Kattsund heißt, wie das Wappen der Stadt aussieht, daß 3 Kirchspiele: Marienkirche im Norden... da sind, daß sich hier 8 höhere und Fachschulen („Sauermanns Kunstschnitzschule“), eine Palmkuchenölfabrik, eine Reisschälmühle, eine Aktienbrauerei u. a. m. befinden, daß Flensburg der Geburtsort der Theologen Georg Calixtus

Digitized by Google

(Callisen), † 1656, und Martensen, † 1884, sowie der Geschichtsforscher Moller, † 1725, und G. Waitz, † 1886, ist, usw. usw.

Beklagenswerte Jugend, der man solche Geographie im Leitfaden auftischt! 9 Auflagen hat das Büchlein erlebt. Wie oft wird es wohl noch aufgelegt werden? „Laßt, Vater, genug sein das grausame Spiel."

17. **R. Fritzsche**, Bürgerschullehrer, Landeskunde von Thüringen. Ein Leitfaden für die Hand der Schüler des 3. und 4. Schuljahres im Anschluß an das methodische Handbuch bearbeitet. 2. Aufl. IV u. 44 S. m. 1 Karte von K. Bamberg u. 20 Abbild. Altenburg 1903, O. Bonde. 60 Pf.

Mit solchem Leitfaden ist Kindern gar nicht gedient. So leiteten wir unsere Besprechung der ersten Auflage ein. Diesmal fügen wir hinzu: **Es müßte verboten werden**, ihn Kindern im 3. und 4. Schuljahre in die Hand zu geben. Kinder von 9 und 10 Jahren sollen u. a. kennen lernen die Ostplatte Innerthüringens, die Westplatte Innerthüringens, die großen Becken Innerthüringens: die große Unstrutebene und die Goldene Aue (als Teil des durch das Kyffhäusergebirge und die Schrecke in kleinere Abschnitte geteilten, jenseit der Sachsenburger Pforte zwischen Windleite, Schmücke, Finne, Mansfelder Hügelland und Harz sich ausbreitenden nördlichen Beckens!), das Eisenacher Oberland, das Meininger Unterland, die Coburger Pflege, das Oberland und die Unterstufe der Saal-Elsterplatte, die vogtländische Platte und das osterländische Hügelland als Stufen der Elster-Muldeplatte und das thüringische Tiefland. Damit aber noch nicht genug. Die Westplatte Innerthüringens gliedert sich in das Eichsfeld, welche Hochfläche durch die obere Leine in das südliche obere (zwischen Werra, Leine und Unstrut) und das nördliche untere Eichsfeld (zwischen Leine, Wipper und Helme-Ruhme) geteilt wird, und fünf Höhenzüge und Mulden. Der erste Höhenzug beginnt in der Gegend von Kreuzburg an der Werra mit den Hörselbergen und setzt sich als Krahnberg und Seeberge fort bis zu den Gleichen (Gleichen, Mühlberg, Wachsenburg), der zweite geht vom Eichsfeld aus und führt der Reihe nach die Namen Hainich, Hartberge, Fahnersche Höhen und Steigerwald, der dritte heißt die Heilinger Höhen, der vierte beginnt als Dün, schließt mit dem gegenüberliegenden Ohmgebirge einen Kessel ein und nimmt später den Namen Hainleite an, der fünfte heißt anfangs die Windleite und geht allmählich in das Kyffhäusergebirge über. Solche Dinge — wir wiederholen es — bietet ein Leitfaden für die Hand der Schüler des 3. und 4. Schuljahres. Wir verstehen nicht, wie ein Lehrer so etwas niederschreiben kann, noch weniger, wie ein solcher Leitfaden eine zweite Auflage erleben konnte. In dem Leitfaden und seiner Verwendung haben wir wieder einmal einen Beleg dafür, daß „die Lehrer an vielen Orten selbsten Beipflichter, ja eigentliche Ursächer gewesen sind, daß die Jugend frühzeitig übertrieben und mit unnötigen Dingen genarret wird".

18. Dr. **Kurt Hassert**, Prof., Landeskunde des Königreichs Württemberg. 160 S. m. 16 Vollbildern und 1 Karte. (Samml. Göschen, Nr. 157). Leipzig 1903, G. J. Göschensche Verlagsh. Geb. 80 Pf.

In sieben Abschnitten (Allgemeine geographische Verhältnisse — Der Schwarzwald — Die Schwäbische Alb — Die Oberschwäbische Hochebene — Wirtschaftsgeographischer Überblick — Das Volk) bietet der Verfasser eine musterhafte landeskundliche Beschreibung des Königreichs Württemberg. Die Abbildungen sind vorzüglich ausgewählt und entsprechend gut ausgeführt.

Digitized by

19. **Hermann Prüll**, Lehrer, Deutschland in natürlichen Landschaftsgebieten aus Karten- und Typenbildern dargestellt und unter Berücksichtigung der bewährtesten Grundsätze der Pädagogik bearbeitet. 2., verm. Aufl. XVI u. 195 S. Leipzig 1903, E. Wunderlich. 1,60 M.

Die Ausstattung des Buches ist eine gute, der Preis ein mäßiger — aber der Inhalt verlangt eine gründliche Um- und Durcharbeitung.

Rubrik I jeder Lektion, in der „der Verfasser die kurz vor oder früher behandelten Geschichten, die naturkundlichen Stoffe oder die dem Schüler sonst bekannten Ereignisse, die Roh- und Kunstprodukte, die alle in Beziehung zu der betreffenden Landschaft stehen, zusammengestellt hat", enthält des Stoffes ungleich mehr, als in Wirklichkeit selbst in hervorragend gut zusammengesetzten Klassen vorhanden sein dürfte. Wir bezweifeln stark, daß Schüler (Kinder!), mit denen Deutschland zum ersten Male behandelt wird, bereits Kenntnis hätten von der Vermählung der Philippine Welser mit Erzherzog Ferdinand von Österreich und der Agnes Bernauer mit Herzog Albrecht III. von Bayern, von der Augsburgischen Konfession, 1530, von „Drachenblut", Emser Krähnchen und „Selters"wasser, von Schillers „Grafen von Habsburg" und Freiligrats „Auswanderern", von dem Siege Chlodwigs über die Alemannen bei Zülpich, 496, dem englischen Missionar Kilian und der ersten Eisenbahn von Fürth nach Nürnberg, von Jerome, dem Bruder Napoleons I. usw. usw.

II, 1 soll zeigen, „wie der geographische Stoff des eben vorliegenden Landschaftsgebietes mit Hilfe der Karte, der Typen- und Detailbilder durch Schlußfolgerungen von den Schülern erarbeitet wird und sich im kindlichen Vorstellungskreise zu einem anschaulichen Landschaftsbilde gestaltet". Nur eine Frage! Wer ist imstande, sich selbst auf Grund des über das Siebengebirge Gesagten ein anschauliches Landschaftsbild dieser herrlichsten Gegend am Rhein zu gestalten? Und welche Vorstellung wird gebildet, wenn beispielsweise Taunus und Hunsrück auf S. 32 und 34 erst als „Hochebenen, nicht eigentliche Gebirge", dann als Hochebenen mit „vorherrschend welliger Plattform", ferner als „breite, zusammenhängende Höhenrücken", endlich als „Geschwistergebirge" bezeichnet werden!

Die unter II, 2 „zur Erweiterung und Vertiefung des gewonnenen Unterrichtsstoffes" aufgestellten Fragen wiederholen oft schon Behandeltes, lassen auch mitunter mancherlei zu wünschen übrig. S. 154: „Wie ist das sumpfige Waldgebiet längs der Oder inmitten der schlesischen Kornkammer entstanden"? Gewiß hat Schlesien längs der Oder einige sumpfige Waldgebiete aufzuweisen, aber sie liegen ebensowenig **inmitten der schlesischen Kornkammer**, wie sie nur Kiefern aufweisen sollen. In den Waldungen der schlesischen Oderniederung ist das Nadelholz nur mit 90 Prozent vertreten, und weit mehr als die Kiefern schützen die Weidenpflanzungen sandiger Werder.

II, 3 „werden die geographischen Namen etymologisch erklärt, die eine besondere Eigentümlichkeit des betreffenden geographischen Objekts kennzeichnen". Was sollen da die Worterklärungen von Neckar, Pyrmont, Tarnowitz usw.? Bloße Vermutungen und Hypothetisches, wie Algäu, Anhalt, Oppeln usw., und verhältnismäßig schwierige Erklärungen, wie die von Trier, Solnhofen, Metz usw., wären besser weggeblieben. Firn bedeutet nicht ewiger Schnee, man braucht das Wort nur für ihn.

Digitized by Google

III ist gut, erscheint uns aber doch im großen und ganzen zu breit angelegt und enthält naturgemäß zahlreiche Wiederholungen.

Auch sachliche, Druck- und orthographische Fehler sind uns aufgefallen. Hof—Eger—Nürnberg ist wohl für die Chemnitzer „Tirolreisenden" nicht die gebräuchlichere Reiseroute. Leipzig liegt doch nicht „an wasserreichen und schiffbaren Flüssen". Lebus mit dem unterhalb gelegenen Oderbruch liegt nicht in Schlesien, sondern in der Provinz Brandenburg (Hier hat Friedrich der Große mitten im Frieden eine Provinz erobert). Wir lesen: Rauhe Alb und Rauhe Alp, Dollard, Königsee statt Königssee, Kuffstein, das Schmutziggelb der mächtigen Inn, Ehrenfelds statt Ehrenfels usw.

Endlich wird oft zu viel und zu vielerlei geboten. Bandel selbst gab zum Hermannsdenkmal 40000 Mark. „Auf dem linken Moseluser liegen (in einem Kreis von 8 km Radius um die Stadt) die Forts ‚Friedrich Karl', ‚Manstein', ‚Alvensleben', auf dem rechten die Forts ‚Manteuffel', ‚Göben', zwischen Seille und Mosel Fort ‚Prinz August von Württemberg' (St. Privat)." Der Königsbau in München ist „im Innern aufs reichste mit Marmorbildwerken von Thorwaldsen und Schwanthaler, mit Gemälden aus den Nibelungen und aus der deutschen und griechischen Geschichte von Schnorr, Kaulbach, Schwind geschmückt.... Auf verschiedenen Plätzen stehen Standbilder von Rauch, Thorwaldsen.... Befreiungshalle, die aus Untersberger Marmor nach dem Muster des athenischen Parthenons mit dorischen Säulen erbaut worden ist."

Diese leicht zu vermehrenden Bemerkungen mögen genügen, um zu zeigen, daß diejenigen, die das Buch benutzen wollen — wir raten ganz gern dazu —, einer gewissen Kritik nicht werden entraten können.

20. Dr. **O. Weise**, Prof., Die deutschen Volksstämme und Landschaften. 2., verb. Aufl. VI u. 128 S. mit 29 Abbildungen im Text und auf Tafeln. (Aus Natur und Geisteswelt, 16. Bändchen.) Leipzig 1903, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Daß sich von der vorliegenden Weiseschen Arbeit eine zweite Auflage so bald nötig machte, ist der beste Beweis dafür, welchen Beifall sie gefunden hat. Das vorzügliche Büchlein verdient noch weite Verbreitung, um so mehr, als der Verfasser sich bemüht hat, „Mängel zu beseitigen und Unsicheres zu streichen".

21. Wanderungen durch das deutsche Land. Heimatkundliche Skizzen für unsere Jugend. Mit Beiträgen zahlreicher Fachmänner herausgegeben von Prof. Dr. J. W. Otto Richter (Otto von Golmen). 3 Bände. Glogau, C. Flemming. Geb. je 2 M.
   1. Band: Von der Nordsee rheinaufwärts bis zum Bodensee. XII u. 174 S. m. zahlreichen Abbild.
   2. Band: Von der unteren Elbe bis zur böhmischen Grenze. Von Oberschlesien bis zur Ostsee. Durch die Provinzen West- und Ostpreußen bis zur russischen Grenze. VIII u. 176 S. m. zahlr. Abbild.
   3. Band: Im Donaugebiete. Von der Rhön bis zur Nordsee. VIII u. 158 S. m. zahlr. Abbild.

Das Buch soll „ein Ersatzmittel für eigene Reisen" sein. Indem es über die Wanderungen von Kindern durch verschiedene Teile unseres deutschen Vaterlandes berichtet, will es weitere Kreise unserer Jugend mit denselben genauer bekannt machen. Gewiß ein löbliches Beginnen. Der Verfasser hätte aber, wenn anders er seinen Zweck erreichen wollte, nicht nur manche Gegenden und Orte, sondern vielmehr zahlreiche, oft

Digitized by Google

unbedeutende Einzelheiten in den aufgesuchten Orten übergehen müssen. Was soll beispielsweise „das oberhalb des Dorfes Osterspay gelegene Schloß Liebeneck, ein Besitztum der Familie von Preuschen“ (I, S. 106), das „Marmordenkmal des Herzogs von Leuchtenberg in der St. Michaelis-Hofkirche“ in München (II, 30), die „am Stadttheater (in Glogau) über der Freitreppe in einer Nische aufgestellte Büste des Schauspieldichters Andreas Gryphius (1616—1664)“ (III, S. 107) usw.? Dergleichen Mitteilungen haben mit „angemessener Vertiefung der Behandlung“ ganz und gar nichts zu tun, werden auch nun und nimmermehr beitragen, die Liebe zum Vaterlande zu wecken und zu fördern. Unter solchen Umständen wird es einem schwer, das Buch zu dem vom Verfasser beabsichtigten Zwecke zu empfehlen. Wünschen wir dem Büchlein eine baldige zweite Auflage und dem Verfasser damit die Möglichkeit, den Inhalt zweckentsprechender zu gestalten.

Druck und Ausstattung machen der Verlagshandlung Ehre.

22. **Ad. Jos. Cüppers**, Rektor, Kleine deutsche Staatskunde. Nebst einem kurzen Anhang aus der Volkswirtschaftslehre. Zum Gebrauche in Volks- und Fortbildungsschulen bearbeitet. IV u. 41 S. Hannover 1903, C. Meyer. 30 Pf.

Was man doch Volks- und Fortbildungsschülern alles auftischt — vorausgesetzt, daß sich Lehrer finden, die ein Büchlein wie das vorliegende zur Anschaffung empfehlen.

23. Handbuch der Wirtschaftskunde Deutschlands, bearb. von Redakteur Baetz in Berlin, Reg.-Ass. Bartels in Braunschweig, Prof. Dr. Biermer in Gießen u. v. a. Herausgeg. im Auftrage des Deutschen Verbandes für das Kaufmännische Unterrichtswesen. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Dritter Band. 1. u. 2. Lieferung. 480 S. m. zahlr. Tabellen im Text, sowie 22 Karten auf Beilagen. Jede Lieferung 6 M.

In den vorliegenden Lieferungen des dritten Bandes, der den Hauptindustrieen Deutschlands gewidmet ist, gelangen folgende Gewerbe zur Darstellung: Steinkohlenbergbau und Steinkohlenindustrie, die Braunkohlenindustrie und ihre Erzeugnisse, Blei-, Silber- und Zinkverhüttung, Eisenerzbergbau, die Kupferverhüttung, Salzbergbau und Salinenwesen, die Gewinnung von Steinen (Steinbruchindustrie), die Tonwarenindustrie, die Ziegelindustrie, die Porzellanindustrie, Zementindustrie, die Glasindustrie, die Edelmetallindustrie, Eisen und Stahl, die Kleineisenindustrie, Maschinen und Apparate, Motoren und Lokomotiven, der Schiffbau, die Fahrradindustrie, die optische Industrie und die Uhrenindustrie. Mit dieser Andeutung des reichhaltigen Inhaltes und der Mitteilung, daß jeder Abschnitt von einem Sachverständigen bearbeitet wurde, wollen wir uns heute begnügen, wir werden nach Erscheinen des ganzen Bandes gern ausführlicher auf das hochbedeutsame Werk zurückkommen.

24. Dr. **Bodo Knüll**, Historische Geographie Deutschlands im Mittelalter. VIII u. 240 S. Breslau 1903, F. Hirt. 4 M.

Das von großem Fleiße zeugende Werk berichtet in trefflicher Weise über die natürlichen Veränderungen, den Wechsel der Bewohner, die Besiedelung, die Veränderungen in Pflanzen- und Tierwelt (auf dem unbesiedelten Boden), die Erschließung der Bodenschätze, die Siedelungsarten, die Straßen und die Bauformen in dem dauernd der Kulturarbeit des deutschen Volkes unterworfenen und, zu großen Teilen wenigstens auch von ihm bewohnte Gebiete. „Von der Nordsee, dem Lande Schleswig und der Ostsee im Norden bis zu dem Monte Rosa, dem Ortler und der Drau im Süden, von Flandern und dem deutschen

Digitized by Google

Lothringen im Westen bis Preußen, Posen und Mähren im Osten", das ist das Gebiet, auf das sich die Darstellung bezieht. Recht wertvoll erscheinen uns die in dem letzten Abschnitte gebotenen Zusammenstellungen der wichtigsten Tatsachen und Forschungsergebnisse nach den Zeiträumen vom ersten Jahrhundert v. Chr. bis zur Völkerwanderung, von der Völkerwanderung bis zu Karl dem Großen und von der Zeit Karls des Großen bis zum Ausgange des Mittelalters.

Wir machen Lehrer der Geographie und der Geschichte mit Vergnügen auf das Buch aufmerksam, es verdient besonders von ihnen gelesen und studiert zu werden.

Druck und Ausstattung lassen natürlich nichts zu wünschen übrig.

25. Dr. **K. Dove**, Prof., Wirtschaftliche Landeskunde der deutschen Schutzgebiete. Neuer Wegweiser für die Schutzgebiete des Deutschen Reiches in Afrika, Asien, der Südsee mit besonderer Rücksicht auf Lage, Landes- und Volkskunde, Tier- und Pflanzenwelt, Handels- und Wirtschaftsverhältnisse. VIII u. 113 S. m. Illustrationen u. Karten. Leipzig, Dr. jur. Ludw. Huberti. Geb. 2,75 M.

Das vorliegende Büchlein will keine wissenschaftliche Geographie unserer Schutzgebiete sein, sondern es bietet die für das wirtschaftliche Leben wichtigsten Tatsachen zu einem Bilde der Einzellandschaften verarbeitet dar. Im Vordergrunde stehen darum Lage, Aufbau und Klima der Länder, jene, weil sie den Verkehr am meisten in seiner Entwicklung beeinflussen, dieses als Grundbedingung des organischen Lebens. Geographischen Einzelheiten, insonderheit denen, die mit der wirtschaftsgeographischen Stellung eines Landes nur in vorübergehenden Zusammenhang zu bringen und außerdem stetigen Veränderungen unterworfen sind, ist kein Raum gewährt worden. Die Lektüre des Buches sei auch dem Geographielehrer angelegentlich empfohlen.

26. Dr. **Kurt Hassert**, Prof., Die neuen deutschen Erwerbungen in der Südsee: Die Karolinen, Marianen u. Samoa-Inseln. Nachtrag zu Deutschlands Kolonien. IV u. 111 S. Leipzig 1903, Dr. Seele & Co. 2,25 M.

Der Verfasser schildert in einer zusammenhängenden Übersicht die neuesten deutschen Besitzungen im Stillen Ozean, die in seinem größeren Werke „Deutschlands Kolonien" noch nicht enthalten waren. Das erste Kapitel bringt einen klaren Überblick über die Geschichte der Erwerbung dieser Gebiete, die drei folgenden bieten sehr wertvolle landeskundliche Betrachtungen der Marianen, der Karolinen und der Samoa-Inseln, und das Schlußkapitel behandelt in eingehender, trefflicher Weise den politischen und wirtschaftlichen Wert der neuerworbenen Gebiete.

Das Buch verdient dieselbe warme Empfehlung, die des Verfassers größerem Werke allgemein zuteil geworden ist. Die äußere Ausstattung verdient gern gespendetes Lob.

27. Dr. **Benno Imendörffer**, Prof., Landeskunde von Steiermark. IV u. 84 S. m. 8 Holzschnitten, 3 Kartenskizzen u. 1 Karte. Wien 1903, R. Lechner. 3 M.

Gleich den in den letzten Jahren erschienenen Texten zu den von Dr. Karl Schober bearbeiteten und vom k. und k. militärgeographischen Institute in Wien ausgeführten und herausgegebenen Schulwandkarten und Handkarten von Ober- und Niederösterreich, Mähren und Böhmen (vgl. Pädag. Jahresbericht, 1895, 48. Jahrg., S. 393 u. 394; 1897, 50. Jahrg., S. 402 und 1898, 51. Jahrg., S. 396) soll auch die vorliegende Landeskunde von Steiermark nichts anderes als einen erklärenden und ergänzenden Text

Digitized by Google

zur Karte dieses Landes vorstellen. Und wie in jenen bietet der erste Teil die Erklärung alles dessen, was in kartographischer Hinsicht für das Verständnis einer Karte überhaupt und der behandelten Karte im besonderen erforderlich ist, der zweite den gesamten geographischen Stoff des Landes. Die eigentliche Landeskunde wird dargeboten als Überblick und als Sonderbehandlung der durch die natürlichen Verhältnisse gegebenen Teile („Landschaftsgebiete": Ober-, Mittel- und Untersteiermark). Alles in allem kann das Buch als dem Zweck, für den es bestimmt ist („Es soll in allgemein verständlicher Weise alles enthalten, wessen der Lehrer bei Verwendung der betreffenden Karten sowohl für den Unterricht, als zu seiner Orientierung bedarf"), durchaus entsprechend bezeichnet werden. In einer zweiten Auflage möchte die Ortskunde in das physische Landschaftsbild hineinverwebt werden. Figur 1 könnte wohl auch wegbleiben. Die in Niederösterreich entspringende Salza strömt der Ems nicht von links (S. 39) zu. Der hohe Dachstein wird S. 21 mit 2996 m, S. 38 mit 2946 m Höhe angegeben.

Druck und Ausstattung des Buches verdienen besonderes Lob.

28. **Karl Frank**, Prof., Geographie und Statistik der österreichisch-ungarischen Monarchie für die 7. Klasse der Realschulen. IV u. 99 S. Wien 1903, A. Hölder. 1,18 M.

Diesem sorgfältig gearbeiteten Buche ist weite Verbreitung in den oberen Klassen der höheren Lehranstalten in Österreich-Ungarn zu wünschen. Möge die tüchtige Arbeit aber auch bei den Lehrern der verschiedensten Schulen die wohlverdiente Beachtung finden!

29. Dr. **Herm. Walser**, Lehrer, Die Schweiz. Ein Begleitwort zur eidgenössischen Schulwandkarte. 2., unveränd. Aufl. VIII u. 118 S. m. 7 Zeichnungen. Bern 1903, A. Francke. Geb. 1,60 M.

Das vorliegende Büchlein möchte die Einführung der schönen Wandkarte der Schweiz, die wir S. 495 dieses Berichtes warm empfohlen haben, fördern helfen und will zeigen, was alles aus dieser Karte herauszulesen ist. Bescheiden erscheint die Aufgabe, die sich der Verfasser gestellt hat, bescheiden ist der Titel, den er seinem Büchlein gegegeben („Begleitwort"!), ganz vortrefflich aber das, was er uns geboten hat. Es ist weit mehr als ein Begleitwort, es ist ein Büchlein, in dem auch nicht eine geographische Erscheinung des schweizerischen Landes von einiger Bedeutung unerwähnt bleibt, es ist eine auf Grund unmittelbarer Kartenbetrachtung beruhende Landeskunde der Schweiz, die wir jedem Geographielehrer zur Durcharbeitung empfehlen.

Daß in so kurzer Zeit, in einem Vierteljahre, eine zweite Auflage des Büchleins notwendig wurde, ist ein Beweis dafür, daß es mit Beifall aufgenommen worden ist. Und das bestätigt eben unser Urteil.

30. **Ph. Reinhard**, Experte, Vaterlandskunde. Fragen, gestellt an den Rekrutenprüfungen. Mit Bewilligung des eidgen. Militärdepartements zusammengest. u. erweit. 2., unveränd. Aufl. 16 S. Bern, A. Francke. 35 Pf.

Recht interessant. Gewährt guten Einblick in die Anforderungen, die an die Rekruten in der Kenntnis ihrer schweizerischen Heimat gestellt werden.

31. Dr. **Richard Reuse**, Oberlehrer, Landeskunde der Britischen Inseln. VIII u. 163 S. m. 8 Separatbildern u. 13 Abbild. im Texte. Breslau 1903, F. Hirt. 4 M.

Dieses Werk soll Geographen und interessierten Gebildeten von dem Stammlande des britischen Weltreiches ein anschaulicheres Bild ver-

Digitized by Google

schaffen, als es die erdkundlichen Kompendien im allgemeinen gewähren. Sein Inhalt gliedert sich in vier Abschnitte: Der Beschreibung der Britischen Inseln im allgemeinen, geordnet in der üblichen Weise (Lage und horizontale Gliederung, Oberflächenformen, geologischer Aufbau, Klima, Pflanzen- und Tierwelt, Bevölkerungsverhältnisse), folgt die Betrachtung der drei Länder England (und Wales), Schottland und Irland in physischer und politischer Hinsicht. Was der Verfasser bietet, ist recht gut, es liest sich auch gut. Klar und deutlich sind die in den Text eingedruckten Profile und Kartenskizzen, ganz vorzüglich die beigegebenen typischen Landschaftsbilder, die übrigens in einem Anhange kurz erläutert werden. Die Ausstattung des Buches entspricht dem Rufe der Verlagshandlung.

Wir können nach dem Gesagten das Buch aufs beste empfehlen.

### III. Leitfäden und Lehrbücher, die das Gesamtgebiet der Erdkunde behandeln.

1. **Georg Kälker**, Schuldir., Kleine Erdkunde für die sächsische Volksschule. 4 Hefte. Dresden 1903, A. Huhle.
   1. Das Königreich Sachsen. 24 S. 16 Pf.
   2. Das Deutsche Reich. 28 S. 20 Pf.
   3. Europa. 24 S. 16 Pf.
   4. Die fremden Erdteile. (Wiederholung über Sachsen.) 32 S. 20 Pf.

Der Verfasser hat sich „bemüht, aus der erdrückenden Menge des erdkundlichen Stoffes das auszuwählen, was auch in der einfachen Volksschule behandelt werden möchte". Zu diesem Notwendigsten gehört, daß der Name Bautzen erst 1868 üblich geworden ist (Heft I, S. 2), daß das Städtchen Schirgiswalde erst seit 1845 zu Sachsen gehört (I, 3), daß der Löbauer Berg mit einem 30 m hohen Turme geschmückt ist (I, 4), daß die Straßen Berlins zusammen über 500 km lang sind, das Königliche Schloß gegen 600 Zimmer und Säle enthält und das $2^1/_2$ m hohe, stark vergoldete und mit Edelsteinen besetzte Kreuz auf dem Marmoraltare der Schloßkapelle 2 Millionen Mark kostet (II, 5), daß die Breite der Elbe bei Dresden 216 (?), bei Magdeburg 242 und an ihrer Mündung 15 km beträgt (II, 6), daß auf der Kastilischen Hochebene 1500 (sic!) einst blühende Ortschaften öde und verlassen stehen (III, 7), daß von den 174 Flüssen Frankreichs 159 schiffbar und diese durch 151 Kanäle verbunden sind, so daß die billigen Wasserstraßen eine Länge von 16000 km haben (III, 8), daß der Mississippi von den Schwarzen Bergen kommt, 512 m hoch, und seine Tiefe bei Hochwasser an der Ohiomündung 27 m, vor der Mündung bis 45 m beträgt (IV, 16) usw.

Auf sachliche Fehler sind wir seltener gestoßen. Der Königstein erhebt sich nicht „hinter der Stadt" (I, 7), Freiberg liegt nicht „an der Freiberger Mulde" (I, 17). Der Satz: Durchschreitet man ihre Straßen, so fällt besonders der Lärm auf, den ihre Maschinenfabriken verursachen (I, 18), gilt für einzelne Teile der Stadt Chemnitz gar nicht. Welche „anderen Burgen" (I, 20) liegen zwischen Rochsburg und Rochlitz? Der Kyffhäuser gehört ebensowenig zum Thüringer Walde (II, 2), wie Sachsen-Meiningen zu dem „dreieckigen Gebiete, das vom Fichtelgebirge und Thüringer Walde im Westen und von der Weißen Elster und Saale im Osten begrenzt wird" (II, 2). Die Sudeten umfassen mehr Gebirgsland, als II, 8 angegeben wird. „Folgende Länder gehören zu Ostdeutschland: Königreich Sachsen, die Thüringer Länder, Herzogtum Anhalt, zwei Großherzogtümer Mecklenburg, die freie Stadt

Digitized by Google

Lübeck ... Provinz Sachsen ... Schleswig-Holstein." Der Kaiser Wilhelm-Kanal (nicht Nordostseekanal) ist breiter und tiefer, als II, 16 steht. Württemberg erfreut sich einer lebhafteren Uhrenindustrie als Baden, warum wird sie nur hier erwähnt (II, 18 und 19)? usw.

Sehr oft mißfällt uns die Ausdrucksweise. Albert- und Karolabrücke erinnern an das gleichnamige Königspaar (I, 8). — Ein Mann, namens Böttger, hatte dem Kurfürsten August dem Starken vorgeschwindelt, ... (I, 9). — Rochlitz „besitzt einen Berg aus rotem Sandstein, viele Häuser der Stadt verraten durch ihre Farbe, daß ihre Steine vom Berge stammen. Das Schloß der Stadt Colditz wird von Geisteskranken bewohnt" (I, 20). — „Die schönsten und großartigsten Ruinen Deutschlands besitzt Heidelberg, Überbleibsel der herrlichen, von den Franzosen in niederträchtigster Weise zerstörten und verwüsteten Schlösser (II, 19). — Dagegen herrscht ein großer Reichtum an Vögeln, es gibt 24 Arten Fledermäuse und 30 Arten Ratten und Mäuse" (IV, 23 und 24) usw. Auch die Rechtschreibung — die Heftchen sollen sich in den Händen der Kinder befinden! — ist nicht korrekt. Wir erwähnen nur Blaserohr, Plauener Waren, Thüringerwald, Teutoburgerwald, Böhmerwald, Gröditzer und Grödit-Kanal neben Netzekanal, Loreley, Pommersche u. Preußische Seenplatte und der Böhmisch-bayrische Wald neben der norddeutschen Seenplatte und dem schwäbisch-fränkischen Stufenland, Östreich, Bakoner, am goldenen Horn und Behringstraße.

Was endlich sollen Hinweise und Vergleiche wie: Sidney, von der Größe Dresdens — Rom, im hügeligen Bau mit Glauchau, in religiöser Beziehung mit Köln und Bautzen verglichen. — Apolda ist das weimarische Limbach. — Tiergarten in Berlin, ähnlich dem Dresdner Großen Garten. — Meerane, noch unfreundlicher und winkeliger gebaut als Glauchau.

Es erscheint durchaus nicht wünschenswert, daß sich die Heftchen in den Händen der Kinder befinden.

2. **Hugo Nowack**, Sem.-Lehrer, Geographie. Ausgabe ohne Karten. 10., durchges. Aufl. (F. Hirts Realienbuch. Größere Ausgabe [B] Nr. 3.) Breslau 1903, F. Hirt. Kart. 50 Pf.

Auch diese zehnte Auflage bietet noch vielfach Veranlassung zu Korrekturen. Was soll § 3? Wieviel Kinder finden das in ihm Erwähnte in der Umgebung ihres Wohnortes?! — Abschnitt II stände jedenfalls besser an vierter Stelle. — Es heißt die, nicht das Wiek (S. 13). — Stubbenkammer ist nicht der Ostpunkt Rügens; sie erhebt sich auch höher als 120 m. — Königstein und Lilienstein sind nicht „abgestumpfte Kegel", auf dem Königstein ist keine Festung mehr. — Marienbad liegt nicht am Südfuße das Erzgebirges. — Leipzig zählt ohne Vororte 455000 Einwohner. — Warum noch Vogesen? — Ist Heilbronn nur durch Handel berühmt? — Seite 38 unten! — In der Walhalle Bildsäulen?! —

3. **Gustav Rusch**, Prof., Leitfaden für den Unterricht in der Geographie. Nach Maßgabe des vorgeschriebenen Lehrplans für österreichische Bürgerschulen bearbeitet. Wien 1903, A. Pichlers Wwe. & Sohn.

2. Teil. Für die 2. Klasse der Bürgerschule. 9. Aufl. 119 S. m. 64 Abb., darunter 15 farb. Kärtchen. Geb. 1,70 M.

Digitized by Google

3. Teil. Für die 3. Klasse der Bürgerschule. 6. Aufl. 114 S. m. 59 in den Text gedruckten Abbild., darunter 9 farb. Kartenskizzen. Geb. 1,40 M.

Der vorliegende Leitfaden ist wert, sich zu den bereits gewonnenen zahlreichen Freunden neue zu erringen; soviel ist gewiß, daß er durch die Einfügung farbiger Kartenskizzen noch gewonnen hat. Nun muß aber auch die Korrektur sorgfältig gelesen werden. Dinge wie Parseyerspitze, Parseierspitze und Passeyerspitze dürften in einem Schulbuche, und nun gar in der „sechsten, verbesserten Auflage" nicht vorkommen.

4. **A. E. Seibert**, Prof., Leitfaden der Geographie für allgemeine Volksschulen. 7. Aufl. II u. 148 S. mit 92 Abbildungen. Wien 1903, A. Hölder. Geb. 1 M.

Das Büchlein wird viel benutzt. Diese Tatsache verpflichtet den Verfasser, sein Werkchen immer mehr zu vervollkommnen. Bei Württemberg ist auffallenderweise Heilbronn, die erste Fabrik- und Handelsstadt des Landes, gar nicht erwähnt; ebenso sucht man vergebens die Uhrenfabrikation im Schwarzwalde.

5. **A. E. Seibert**, Prof., Schulgeographie in 3 Teilen. Bearbeitet nach den Lehrplänen für die österreichischen Bürgerschulen. Wien, A. Hölder.

1. Teil. Aus den Elementen der mathematischen Geographie. Allgemeine Übersicht der Erdteile nach wagrechter und lotrechter Gliederung, nebst staatlicher Einteilung. 13., durchges. Aufl. II u. 87 S. mit 55 Abbildungen. Geb. 1,40 M.

2. Teil. Allgemeine Übersicht über die Erdteile nach ihrer staatlichen Einteilung mit besonderer Berücksichtigung Mitteleuropas. Charakteristik der Erdzonen. Der Mond und die Finsternisse. 12. Aufl. II u. 123 S. m. 63 Abbild. Geb. 1,40 M.

3. Teil. Eingehende Betrachtung der österreichisch-ungarischen Monarchie und ihrer Beziehungen zu anderen Ländern betr. Industrie und Handel. Anhang: Das Wichtigste über unser Sonnensystem. 11. Aufl. II u. 112 S. m. 48 Abbild. Geb. 1,30 M.

Ein schon oft empfohlenes Buch!

Gegen Einzelheiten läßt sich noch mancherlei einwenden. Wichtiger als Eßlingen (I, 50) ist Heilbronn. — Die Uhrenerzeugung im Schwarzwalde ist in Württemberg bedeutender als in Baden (II, 44). — Der Erzreichtum, dem das Erzgebirge seinen Namen verdankt, ist nicht bloß „auf der österreichischen Seite ziemlich erschöpft" (III, 55). — Das Deutsche Reich hat 21 Universitäten (II, 56) usw.

6. **Adolf Tromnaus**, Lehrbuch der Schulgeographie. Neu bearbeitet von Dr. Emil Schöne, Sem.-Oberlehrer. Zweiter Teil: Länderkunde mit besonderer Berücksichtigung der Kulturgeographie. 3. Abteilung: Das Deutsche Reich. X u. 228 S. 3., nach den neuen ministeriellen Bestimmungen bearb. Aufl. Halle a. S., Schroedel. 2 M.

Was wir in unserer Besprechung der zweiten Auflage des vorliegenden Buches tadeln mußten, das enthält die dritte Auflage auch noch, ausgenommen das eine, daß nunmehr Bad Elster nicht mehr im oberen Erzgebirge, sondern im Vogtlande liegt. Vielleicht wird die vierte Auflage eine verbesserte. Oder soll der Keilberg immer 40 m höher sein als der Fichtelberg? (Ratzel gibt doch in seinem als Quelle angeführten Deutschland auch 1240 m und 1215 m an.) Ließe sich für 14-, 15jährige Schüler der Ausdruck „nebelschwangere" Sümpfe nicht vermeiden? Ist es nicht schon bedauerlich genug, daß sich das „Sächsische Sibirien" bis in unsere Zeit herein fortgeerbt hat?

Digitized by Google

Wollen auch wir Sachsen noch beitragen, dieser Benennung einen Schein des Rechtes zu verleihen? Man vergleiche S. 136, Zeile 19 von unten! Elfried von Taura urteilt (Wanderung durchs Erzgebirge, S. 15): „Im Vergleiche mit anderen Gebirgen von gleicher Höhe und Ausdehnung ist das Erzgebirge eher mild zu nennen. Vorzeiten mag es rauher gewesen sein; aber seitdem die großen Sümpfe längs des Kammes ausgetrocknet sind, ist wenigstens die Benennung ‚Sächsisches Sibirien' für keinen einzigen Strich des Erzgebirges mehr anwendbar", und Prof. Dr. Berthold schließt seine vortreffliche Abhandlung über das Klima des Erzgebirges mit den Worten: „Jeder Erzgebirger beschmutzt sein eigenes Nest, wenn er Gerüchte über das heimische Klima verbreiten hilft, die in das Bereich der Märchen zu verweisen sind." — Warum Lausitzer Gebirge und Lausitzer Bergland? Schon Cotta forderte die Bezeichnung Bergland, und Ratzel wendet sie a. a. O. ebenfalls an. — S. 139: „Außerdem liefert das Erzgebirge immer noch nennenswerte Erträge an ... Silber" usw. Es berührt recht schmerzlich, zu wissen, auf welch schwachen Füßen diese Silberherrlichkeit ruht; denn der sächsische Staat muß jährlich einige Millionen zuschießen, um den Betrieb der Freiberger Gruben am Leben erhalten zu können. — Liegt Dresden im Norden Sachsens? — Nach S. 140 hat Dresden 500000, Leipzig 455000 Einwohner, und doch steht auf derselben Seite neben Leipzig „größte Stadt des Königreichs". Wohl aber hat Chemnitz seine Bezeichnung als „erste Gewerbestadt Sachsens" an Dresden abtreten müssen. — S. 223: „Die Reformation war (?) in allen sächsischen Landen bereits 1539 eingeführt" und Müritzsee. — S. 4: Vereinigte Staaten von Nordamerika. — S. 22: Müritzsee. — Nymphenburg liegt nicht westlich von München, es ist „einverleibt". — Warum fehlt S. 53 Geislingen, warum bei Württemberg, das 13 Prozent aller deutschen Uhrmacher aufweist, die Uhrenindustrie (S. 85) usw.? — Besteht die Anmerkung auf S. 87 zu Recht? — Ist wirklich „rauhe Alp" zu schreiben? Und ließe sich der Fehler des bloßen Erwähnens nicht vermeiden? Endlich dürfte es sich empfehlen, die neuen Regeln für die deutsche Rechtschreibung zu befolgen. Auf einer Drittelseite achtmal Flötze statt Flöze, Thüringerwald neben Thüringer Wald, Littauer, Alamannen und alamannischer, baltischer und südlicher Landrücken, schwäbisches Meer, Jadebusen und Jahdebusen, Überlingersee neben Überlinger See, fränkische Saale neben Fränkischem Jura und Fränkischem Stufenland, auf Sächsischer Seite, Böhmerwald und Prebischthor sagen jedenfalls genug.

Doch genug. Wir werden ja sehen, ob man auch für Präparandenschüler und Seminaristen erst das Beste für gut genug hält.

7. Dr. **J. J. Eglis**, Kleine Erdkunde für schweizerische Mittelschulen. Vollständig neu bearb. von Dr. Edwin Zollinger. 15. Aufl. VIII u. 188 S. m. 22 Abbild. St. Gallen 1903, Fehrsche Buchh. Kart. 1,60 M.

Das schon oft empfohlene Büchlein hat durch die Neubearbeitung noch gewonnen; wir verstehen aber nicht, warum der Herausgeber das über Europa Gebotene im Buche selbst anders anordnet, als er es im Unterrichte behandelt wünscht, im Vorworte heißt es ja ausdrücklich: „So genügt es nie und nimmer, sie (etwas) nach einem Schema aufzuzählen" (zu behandeln). Es ist auch noch mancherlei stehen geblieben, was nicht durch die beiden, vom jetzigen Herausgeber besorgten Auflagen hindurch sein Leben hätte fristen dürfen. Der Äquator teilt

Digitized by Google

den Erdball ebensowenig in zwei Halbkugeln (S. 3) wie der Nullmeridian (S. 4). — Der Kilimandscharo gilt nicht mehr als der höchste Berg Afrikas (S. 9). — Warum Tanganjika (S. 146) neben Tanganika (S. 13), Montblanc (S. 9 und 29) neben Mont Blanc (S. 19 und 55) u. a. m.? — Die Ostsee friert nicht regelmäßig zu (S. 21). — S. 25, Zeile 10 von unten, stünde statt „in Böhmen" besser wie S. 63/64 „in den Sudetenländern". — Die Zugspitze (nach S. 31 2960 m, nach S. 38 2968 m) ist nicht der höchste Gipfel der nördlichen Kalkalpen. — Die Sächsische Schweiz ist kein Teil des Erzgebirges (S. 45). — Sachsen wird in 5 Kreishauptmannschaften eingeteilt (S. 46) usw. usw. Uns stört auch die in der nächsten Auflage ja nicht mehr zulässige Rechtschreibung von Genfersee, Lüneburgerheide, Zürichsee, Berneralpen, Thüringerwald u. a. m. — Musikkonservatorium?!

8. **Ludwig Baur**, Prof., Wiederholungs- und Übungsbuch für den Unterricht in der Geographie in Frage und Antwort nebst Aufgaben. Zur Repetition für höhere Lehranstalten, Seminarien und Lehrer bearb. VIII u. 351 S. m. 31 Kartenskizzen. Stuttgart 1903, Muthsche Verlagsh. 3 M.

„Die Schüler sollen bei ihren Repetitionen und Vorbereitungen auf Prüfungen auf das Wichtigste und Wissenswerteste dieses Unterrichts hingewiesen und veranlaßt werden, selber die Antworten aus den Karten zu suchen, mit anderen Worten: sie sollen den Schüler zu dem meist vernachlässigten Kartenlesen gleichsam zwingen." So wenig dieser Satz aus dem Vorworte des vorliegenden Buches angefochten werden kann, ebensowenig lassen sich Anlage und Inhalt des Werkchens verteidigen. Zahlreiche Fragen sind überflüssig, z. B. 151 auf S. 33, 54 auf S. 61. Frage 559 ist falsch beantwortet. Die Kartenskizzen stimmen oft nicht mit dem Texte überein.

9. **Wilhelm Brilloff**, Praktische Geographie verbunden mit Geschichte, Staatslehre Völkerkunde ꝛc. X u. 743 S. Dresden 1904, C. Damm. Geb. 6 M.

Da nach Ansicht des Verfassers auf dem Gebiete der Geographie kein Werk existiert, das so recht zum Selbstunterricht geeignet ist und aus dem man sämtlichen Stoff, welcher zum Verständnis und zur Vervollständigung des geographischen Wissens unentbehrlich ist, entnehmen kann, bietet er uns in dem vorliegenden Buche „ein gemeinverständliches, allen Anforderungen des Selbstunterrichts entsprechendes Werk", das neben den geographischen Stoffen „Zusätze aus Staatslehre (Entstehung der Staaten, Verfassung, Verwaltung, Heerwesen, politische Stellung), Geschichte, Völkerkunde und Eigentümlichkeiten der Bewohner sämtlicher Staaten der Erde" enthält. Er gibt sich der Hoffnung hin, daß „diese Zusätze erst das rechte Verständnis herbeiführen und den Lehrstoff interessant machen und daß dadurch Lust und Liebe zum Lernen geweckt und der Schüler in kurzer Zeit ohne Zuhilfenahme eines Lehrers oder anderer Bücher ein vollständiges Allgemeinwissen der Geographie" sich erwerben wird.

Wir sind anderer Meinung; ja es will uns sogar scheinen, als ob das vorliegende Buch vor fünfzig oder mehr Jahren weit mehr am Platze gewesen sein würde, als heutzutage. § 21 auf S. 55 bis 56 behandelt den Atlantischen Ozean mit seinen 14 Teilen (1. Die Ostsee oder das Baltische Meer, 2. Die Nordsee oder das Deutsche Meer, 3. Der Kanal, 4. St. Georgskanal, 5. Der Bristolkanal, 6. Die Irische See, 7. Der Nordkanal usw.) und 34 Unterteilen (h) Das Pommersche oder



Digitized by Google

Stettiner Haff, i) Der Greifswalder Bodden, k) Die Lübecker oder Neustädter Bucht, l) Der Fehmarnsund, m) Die Kieler Bucht, n) Die Eckernförder Bucht, o) Die Schlei usw.), § 35 auf S. 104 bis 108 die Norddeutsche oder Germanische Tiefebene mit dem Baltisch-uralischen und dem Karpatischen Landrücken, mit 15 „kleineren Erhebungen, Tälern und besonderen Landstrichen" (a. Masurische Seen, b. Danziger Werder, c. Marienburger Werder, d. Kernsdorfer Höhe, e. Tuchelsche Heide usw.) und 18 „Landschaften mit alter Bezeichnung" (a. Samland, b. Pomesanien, c. Ermeland, d. Masurenland, e. Kulmerland, f. Werder usw.), § 110 auf S. 464 bis 488 Asien als Ganzes mit 10 Gebirgen, 5 Hochländern, 1 Wüste, 8 Tiefländern, 35 Inseln und Inselgruppen, 11 Halbinseln, 36 Flüssen, 14 Binnenseen usw. usw. An Trockenheit, Namen und Zahlen ist kein Mangel, ebensowenig an Merkwürdigkeiten. In der Nähe von Tharandt das neue Schloß des Grafen Suminski. — 1743 wurde vom Advokaten Barth das Sächsische Grün und der blaue Kobalt erfunden. — Schiller soll bei der Gustel von Blasewitz in „Wallensteins Lager" die Wirtstochter Auguste Sagadin (gest. 1856) vorgeschwebt haben. 1741 Komponist Naumann hier geboren. — Bemerkenswert sind noch das Gasthaus zum Rosenkranz, wo Luther wiederholt herbergte, das alte Gewandhaus mit der Stadtbibliothek, ..., die Große Feuerkugel usw. usw. — Daß sich auch Fehler genug finden, ist bei der mehr als überreichen Fülle des gebotenen Stoffes nicht zu verwundern.

Wir wüßten wirklich nicht, warum wir das Buch empfehlen könnten.

10. Dr. **Anton Becker**, Prof., u. Dr. **Julius Mayer**, Lernbuch der Erdkunde. 2. Teil. VI u. 381 S. m. 16 Textfiguren, sowie 4 Tabellen u. 1 Diagramm im Anhange. Wien 1903, F. Deuticke. 4,20 M.

Der vorliegende zweite Teil dieses schon im Vorjahre besprochenen Lernbuches der Erdkunde dient eingangs der Erweiterung der Grundbegriffe aus der mathematisch-physischen Erdkunde und aus der Kulturgeographie und behandelt danach die gesamte Länderkunde. Was die Verfasser zu dem Titel „Lernbuch" berechtigen könnte, haben wir auch beim besten Willen nicht zu ergründen vermocht. Dieser zweite Teil ist ein Lehrbuch der Erdkunde wie alle anderen, nur besser, als viele unter ihnen.

Bei einer zweiten Auflage, die das Buch voraussichtlich bald erleben wird, möchte die Ausdrucksweise recht sorgfältig geprüft werden. S. 12: Die Gesteine blieben nicht in ihrer ursprünglichen Lage (Faltengebirge, Senkungsfelder, Schollenländer). Denn der Gebirge bauenden Faltung treten die zerstörenden (einebnenden) Kräfte ... entgegen. — S. 243: Die Eröffnung des Kaiser Wilhelm-Kanals ist vor allem der Universitätsstadt Kiel zugute gekommen.... Es ist der erste deutsche Kriegshafen; von dort werden viele Fische (Sprotten) versendet. — S. 276: Im höheren Teil des Erzgebirges gibt es zwar zahlreiche, aber kleinere Siedlungen. Nicht einmal Annaberg erreicht 20000 Einwohner. — S. 284: Den Eingang ins Neckartal behütet die im Liede oft besungene Universitätsstadt Heidelberg. — Auch verschiedene Schreibarten, wie Alleghanis und Alleghanies, Vierwaldstätter See, Vierwaldstättersee und Vierwaldstätter-See, Böhmerwald und Thüringer Wald, und eingeschlichene Fehler (Leipzig liegt S. 273 und 276 an der Neiße — Leipzig soll als Brückenort, Plauen i. V. als Verkehrsknotenpunkt bedeutend, Wittenberg Universitätsstadt sein) harren der Berichtigung. — Endlich wollen uns Bemerkungen, wie:

Digitized by Google

sagt ein Gelehrter — sagt ein Schweizer Geograph — sagt ein Geograph — erzählt ein Reisender — erzählt derselbe Reisende, und Vergleiche, wie: Celebes = 2 × Galizien + Bukowina, Rumänien = $2^1/_2$ × Böhmen, Großbritannien = Österreich — (Galizien und Bukowina), nicht gefallen.

Nun habe ich noch zu bemerken, daß das, was ich an dem Buche als verbesserungsbedürftig bezeichnet habe, in gar keinem Verhältnis zu seinen großen Vorzügen steht. Und mit dieser Bemerkung sei das Buch bestens empfohlen.

Der Druck und die Ausstattung entsprechen hohen Anforderungen.

11. **Wilhelm Fick**, Lehrer, Erdkunde in anschaulich-ausführlicher Darstellung. Ein Handbuch für Lehrer und Seminaristen. 1. Teil: Die Alpen und Süddeutschland nebst einem Vorkursus der allgemeinen Erdkunde. XII u. 248 S. Hilchenbach 1903, L. Wiegand. 1,60 M.

Das vorliegende Werkchen sucht die Vollständigkeit des Lehrbuchs mit der Anschaulichkeit der „Geographischen Charakterbilder" zu vereinen; denn es soll dem Lehrer ein Hilfsbuch für den Unterricht sein. Ganz gut. Daß der Verfasser sich aber auch bemühte, in möglichst einfacher, dem Verständnis der Schüler angemessener Sprache zu schreiben, das halten wir für unnötig; denn das Buch ist eben „in erster Linie für die Hand des Lehrers bestimmt". Soll denn nur dem Lehrer gar nichts zu tun übrig bleiben!

Mit der Auswahl des gebotenen Stoffes kann man im ganzen und großen einverstanden sein, hin und wieder fließt die Quelle zu reichlich (15. Der Föhn), ein andermal zu sparsam (32. Der Deutsche Jura). Die beiden Abschnitte über die Bewohner der Alpen und ihre Beschäftigung zeigen recht deutlich, daß sich „die eigene Anschauung durch kein Studium ersetzen läßt".[1]) Warum wird die Uhrenindustrie Württembergs nicht erwähnt? 13 Prozent aller deutschen Uhrmacher sind in Württemberg zu Hause. Und die Seidenzwirnerei? Sie ist ja noch mehr vertreten. In dem Abschnitte „Die Eisenbahnen der Alpen" vermissen wir die Arlbergbahn. Der Bodensee ist länger als 45 km, aber nicht 15 bis 20 km breit; das Senkblei erreicht den Grund auch nicht erst bei nahezu 300 m. Partenkirchen möchte das jetzt bevorzugtere Garmisch zugesellt werden. Zur Zugspitze macht man keinen „Ausflug"! Der Königssee gleicht durchaus nicht „einem mächtigen Flusse". Die Bavaria steht nicht der Ruhmeshalle gegenüber, beides gehört zusammen. Der Fränkische Jura zieht in nördlicher Richtung? Nach Norden biegt er erst in der Nachbarschaft des Donaukniees um. In dem Verzeichnis der Anschauungsmittel fehlen Ad. Lehmanns „Geographische Charakterbilder", die doch wohl im Text mit L. gemeint sind.

Unserer Rezensentenpflicht haben wir mit diesen Ausstellungen genügt. Wir brauchen aber wohl kaum zu bemerken, daß, was wir an dem Buche als verbesserungsbedürftig bezeichnet haben, in keinem Verhältnis steht zu dem vielen Guten, das der Verfasser mit Fleiß und

---

[1]) „Durch kein Studium" ist doch wohl zu viel behauptet. Schiller hat die Schweiz nie gesehen und doch so treffend geschildert. Kant ist nie über seine Heimatprovinz hinausgekommen, aber wir haben gelesen, er habe einst in Gegenwart eines geborenen Londoners die Westminsterbrücke mit allen Details so genau geschildert, daß der Engländer ihn fragte, wieviel Jahre er in London gelebt und ob er sich besonders der Architektur gewidmet habe.



Digitized by Google

Geschick zusammengetragen hat. Seien ihm unsere Ausstellungen Fingerzeige, eine neue Auflage zu vervollkommnen.

12. **Ernst Hupfer**, Sem.-Lehrer, Hilfsbuch der Erdkunde für Lehrerbildungsanstalten. Leipzig 1903, Dürrsche Buchhandlung.
    1. Heft: Vorläufige Einführung in die allgemeine Erdkunde Deutschlands. 88 S. Geb. 1,25 M.
    2. Heft: Die außerdeutschen Länder Europas. 94 S. Geb. 125 M.
    3. Heft: Die fremden Erdteile. 109 S. Geb. 1,40 M.

Das vorliegende Hilfsbuch schließt sich an die neuen preußischen Lehrpläne für Lehrerbildungsanstalten an und sucht die Mitte zu halten zwischen einem Leitfaden und einem ausführlichen Handbuche. Es verdient Empfehlung.

Der Stoff ist maßvoll ausgewählt; hin und wieder wird aber zu viel geboten, so beispielsweise I, 62: „Der Pregel entsteht aus den Quellflüssen Angerapp, Rominte, Pissa und Inster, von welchen die erstere der größte ist. Von Süden nimmt der Pregel die Alle auf, sendet bald darauf die Deime in das Kurische Haff und mündet unterhalb Königsbergs in das Frische Haff.“ In sachlicher Beziehung findet sich mancherlei, das der Berichtigung bedarf. Der Franzose Richer (I, 6) hat bei seinen Pendelbeobachtungen in Cayenne wohl das Abnehmen der Schwerkraft nach dem Äquator hin entdeckt, die ihm a. a. O. zugesprochene Schlußfolgerung (Abplattung der Erde) wurde erst um das Jahr 1740 gezogen. — Die Erdoberfläche läßt sich doch nicht in Halbkugeln teilen (I, 12). — Der Harz ist nach I, 16 ein Horstgebirge und nach I, 43 ein Massengebirge. Übrigens vermisse ich bei der Einteilung der Gebirge nach Bau und Entstehung einen Hinweis darauf, daß in den allermeisten Fällen verschiedene Ursachen die heutige Gestaltung der Gebirge herbeigeführt haben. — Die Meridiane stehen nicht nur auf dem Globus (I, 17), sondern auch in allen winkeltreuen Projektionen senkrecht auf den Parallelkreisen. — In § 12, S. 19, vermissen wir das Rheinische Schiefergebirge, das wir übrigens nicht zu den natürlichen Grenzen Deutschlands rechnen würden. — Lindau am Bodensee (I, 22)? — Die kleinen (I, 23) Städte Berchtesgaden und Reichenhall Hauptorte (I, 82) Bayerns? — Hohenzollern und Hohenstaufen vulkanische Bergkuppen (I, 23 und 24)? — Der Jura erhebt sich im Nordosten, unweit des Fichtelgebirges im Cordigast bis zu 535 m, also nicht „nur bis gegen 500 m“ (I, 23). — I, 26: „Heilbronn mit Eisenindustrie“; Heilbronn, wichtigste Fabrik- und Handelsstadt des Landes, wäre jedenfalls weit besser. — Die Zschopau fließt nicht bei Chemnitz vorüber (I, 47), und Freiberg liegt nicht an der Freiberger Mulde (I, 49). — Zeitz im Vogtlande! Markneukirchen und Klingental auf dem Kamme des Erzgebirges! (I, 49.) — Sachsen hat nach I, 72 über, nach I, 80 fast 4000000 Einwohner. — Sachsen umfaßt den größten Teil des Sächsischen Erzgebirges (I, 80). — I, 22 Königssee, II, 5 Königsee, usw. usw.

Ein Lieblingswort des Verfassers ist das Wörtchen klein. Wir lesen von den kleinen Schlachtorten Wörth und Weißenburg (I, 29), von dem kleinen Caub (I, 34), von dem kleinen Oberstein, den kleinen Weinorten Bernkastel und Trarbach und dem kleinen Ahrtal (I, 35), von den kleinen Universitätsstädten Marburg und Gießen, dem kleinen Fulda, den kleinen Mittelstädten Münden, Holzminden, Hameln und Minden und der kleinen Hauptstadt Detmold (I, 39), von dem kleinen Přibram und den kleinen Badeorten Franzensbad, Eger, Marienbad,

Digitized by Google

Karlsbad und Teplitz (II, 20!), von der kleinen Mittelstadt Schiras (III, 40) usw. usw. — Falsch wird sehr oft das Wörtchen *als* angewendet: Das Amerikanische Mittelmeer ist neunmal so groß als Deutschland, die Nordsee ungefähr so groß als Deutschland (I, 15). — An Seen ist Österreich nicht so reich als die Schweiz; *doch fehlen sie nicht ganz* (II, 16). — 2½mal so lang als die Oder (III, 4) usw. — Auch der Ausdruck läßt nicht selten zu wünschen übrig: „Daneben wird viel Waldbau getrieben; fast ein Drittel des Erzgebirges ist *mit Wald bestanden, der sich auch in den übrigen Gebirgen findet*.... *Das Elbsandsteingebirge* lebt vornehmlich vom Fremdenverkehr (I, 48).

Doch genug der Bemängelungen; sie sollen ja nur Fingerzeige sein, eine sicher bald nötig werdende zweite Auflage zu vervollkommnen. Im ganzen und großen halten wir, das sei nochmals betont, das Buch für recht empfehlenswert.

13. Dr. **Benno Imendörffer**, Prof., Lehrbuch der Erdkunde für Mädchenlyzeen und verwandte Lehranstalten. Wien 1904, F. Tempsky.
1. Teil. 1.—3. Klasse. II u. 205 S. Geb. 3 M.
2. Teil. 4.—6. Klasse. VI u. 145 S. Geb. 2,50 M.

Der *erste Teil* des vorliegenden Werkes ist zunächst der Einführung in das Verständnis der Karte gewidmet, behandelt danach den Globus, die scheinbare Sonnenbahn, die Verteilung von Festland und Meer auf der Erde und die Klimazonen und gibt endlich eine Übersicht über die Gliederung der einzelnen Erdteile und der sie umgebenden Meere und eine kurze Betrachtung Europas. Der zweite Abschnitt (Lehrstoff der 2. Klasse) bietet die Länderkunde der österreichisch-ungarischen Monarchie, der dritte die Länderkunde Süd-, Mittel- und Westeuropas, mit Ausnahme der Britischen Inseln. — *Der zweite Teil* behandelt die übrigen europäischen Länder, die außereuropäischen Erdteile, die Hauptverkehrswege des Welthandels und die Wirtschaftsgeographie Österreich-Ungarns.

Am wenigsten sind wir einverstanden mit dem für die erste Klasse Gebotenen. Vieles davon durfte überhaupt nicht niedergeschrieben werden, und manches geht über das Verständnis dieser Stufe hinaus. „Die Gegend, in der sich unser Berg erhebt, ist nicht unbewohnt. Wir selbst haben nicht weit von ihm unser Heim. Aber in der Nähe wohnen viele andere Menschen. Wo aber Menschen wohnen, sprechen wir von *menschlichen Siedelungen*. Sie sind freilich sehr verschieden. Wilde wohnen mitunter in *Höhlen*, in *Zelten* oder *Lehmhütten*. Bei uns — der Verfasser wohnt in Brünn — sieht man schon besser gebaute *Häuser*. Wo deren viele beisammen stehen, sprechen wir von *Weilern*, *Dörfern*, *Marktflecken* und endlich von *Städten*. Wir alle sind aus unserer Stadt gekommen und haben *Wege*, *Gassen* und *Straßen* benützt" usw. „Der Mensch hat von Natur ein wichtiges Hilfsmittel für das Zurechtfinden, weil er zwei Arme hat: einen rechten und einen linken. Die Worte: *rechts* und *links* geben uns schon den ersten Hinweis, um z. B. auf der Straße oder in einer Stube eine bestimmte Richtung einzuschlagen. Augen und Ohr helfen uns weiter, sie lehren uns zwischen *Nähe* und *Ferne* unterscheiden. Wir sprechen auch von einer Augen- und einer Rückenseite und unterscheiden danach *vorne* und *hinten*", usw. usw. Dann aber: „*Sind* **auf der Karte** *zwei Berge gleich breit* (am Fuße), *aber verschieden schraffiert*, so ist der

Digitized by Google

dunkler schraffierte steiler und höher.... Sind auf der Karte zwei Berge gleich schraffiert, so ist der breitere von ihnen höher. ...Je steiler eine Bergseite ist, um so dunkler wird sie im Kartenbilde schraffiert, und um so schmäler erscheint sie.... Wird die Seite eines Berges nach oben (gegen den Gipfel, Rücken, First) steiler, als sie am Fuße ist, ist sie somit einwärts gebogen (konkav), so wird sie im Kartenbilde gegen den Gipfel (usw.) dunkler schraffiert. Umgekehrt zeigt das Kartenbild eines Berges mit auswärts gewölbten (konvexen) Seiten, die gegen den Fuß zu steiler werden, gegen den Fuß zu dunklere Schraffierung.... Reisehandbücher, z. B. der berühmte ‚Baedecker' (Mädchen von höchstens 10 Jahren!!), zeigen viele solche genauen Stadtpläne im Maßstabe 1:20000 oder noch größer" usw. usw.

In den länderkundlichen Abschnitten wird durch streng durchgeführte Gliederung des Stoffes: Lage, Aufbau und Bewässerung (beides wird getrennt behandelt!), Klima, Einwohner, Staaten, das tatsächlich Verbundene unnötigerweise auseinander gerissen. Auch über die Auswahl des Stoffes könnte man mit dem Verfasser rechten. Was soll beispielsweise der reiche Inhalt der Abschnitte: Staatsform? Sollen Mädchen von etwa 12 Jahren wirklich erfahren, daß der Herrscher der Türkei türkisch Padischah und das Parlament in Serbien Skupschtina, in Bulgarien Sobranje, in Spanien die Kortes heißt, daß in Serbien das Königshaus Karageorgewitsch, in Montenegro das Fürstenhaus Petrowitsch, in Italien das Herrscherhaus Savoyen, in Portugal das Königshaus Koburg-Braganza, in dem Königreich der Niederlande das Herrscherhaus Nassau-Oranien regiert, daß der derzeitige Herrscher in der Türkei Abdul Hamid II., in Italien Viktor Emanuel III., in Luxemburg Adolf heißt (Der Kaiser des Deutschen Reiches wird merkwürdigerweise nicht genannt), daß die sieben Mitglieder des Schweizerischen Bundesrates jedesmal auf drei Jahre, das französische Parlament auf vier Jahre, der Präsident aber auf sieben Jahre gewählt wird? Wir meinen allerdings, daß der erdkundliche Unterricht weit wichtigere Aufgaben habe.

Auf sachliche Fehler sind wir seltener gestoßen (Der Turmberg liegt nicht östlich der Weichselmündung; im Deutschen Reiche können nicht gut die Nordtiroler Kalkalpen und die Salzburger Alpen liegen; als höchster Berg im Schwäbischen Jura gilt nicht mehr der Oberhohenberg, sondern der Lemberg; Vereinigte Staaten von Nordamerika; Ammer- und Würmsee sind nicht die zwei westlichsten der bayrischen Seen usw.), desto öfter aber auf Druck- und Rechtschreibefehler. So fanden wir jedesmal Tschutschken statt Tschuktschen, Taymyr, Schatt-el-Arab und Schat-el-Arab, Allgäu statt Algäu, Königssee und Königs-See, das Grödener-Tal, Böhmerwald und Böhmer-Wald, Franken-Wald statt Frankenwald, Naab statt Nab, Oden-Wald und Odenwald, Elb- und Elbesandsteingebirge, Zschoppau statt Zschopau, Faröer-Inseln, Malayen statt Malaien, Puortoriko u. v. a.

So scheint das Buch wegen der hervorgehobenen Mängel recht verbesserungsbedürftig.

14. **Heinrich Kerp**, Lehrbuch der Erdkunde. VIII u. 439 S. m. 65 Abbild. Trier 1903, Fr. Lintzsche Buchhdlg. Geb. 4,20 M.

Der Verfasser hat sich eine hohe Aufgabe gestellt: er will zeigen, was die Erdenvölker in dem Lande, das ihnen als Heimat zugefallen ist, geworden sind und in der Zukunft noch werden können, aber er hat sie im großen und ganzen nicht übel gelöst.

Digitized by Google

Wie in seinem mehrbändigen Methodischen Lehrbuche einer begründend-vergleichenden Erdkunde zerlegt er jeden Erdteil in Gebiete, Europa und Deutschland in Landschaften und diese wieder in Einheiten, innerhalb deren er, wie bei der zusammenfassenden Behandlung der Landschaft als Ganzes, entsprechend der früheren Gliederung in physische und politische Erdkunde, erst das Landschaftsbild, dann das Kulturbild betrachtet wird. Mitunter ist diese Gliederung nicht glücklich, so z. B. wenn er das Donaugebiet zwischen Inn und March nebst Mähren und Böhmen als Naturgebiet (Einheit) der Landschaft: Das Karpathenland und die Ungarische Tiefebene behandelt und die nördlichen Randländer der Karpathen der Großen ungarischen Tiefebene und den Ost- und Südkarpathen, das Rumänische Tiefland aber dem Russischen Tieflande ein- bez. angliedert. Die Einheit „Das sächsische Hügelland und das Flachland an der Elbe" will uns gar nicht gefallen, um so weniger, als in der gesamten Behandlung derselben zwar der Ausdruck „Das sächsische Hügelland" einmal, aber sonst absolut nichts davon vorkommt. Auf diese Weise erklärt sich, daß verschiedene bedeutsame Dinge überhaupt nicht erwähnt werden. Innerhalb der Einheit „Das Elbsandsteingebirge und der Talkessel von Dresden" erfahren wir zwar, daß „das Elbsandsteingebirge aus dem leicht verwitternden Quadersandstein besteht" und daß „bei Pirna (20000 Einwohner) die Elbe in einen breiteren **Talkessel** eintritt", über die Gewinnung und Verwendung des Sandsteins und die Bedeutung Pirnas dafür hören wir keine Silbe. Auch Lausitz, Oberlausitz, Niederlausitz, Wenden, Oberwiesenthal (Deutschlands höchstgelegene Stadt), Helgoland u. v. a. sucht man vergebens. Wohl aber begegnet man Namen wie: Kujawische Seenplatte, Genil, Djebel Ajaschi, Jumruktschal, Petermannsspitze (3500 m?), Gebirge von Vivarais, Traben-Trarbach.

Von sachlichen Fehlern, die uns aufgefallen sind, wollen wir nur einige verzeichnen. Eine Zschopauer Mulde gibt es nicht. Den Namen „Sächsisches Sibirien" sollte ein Geograph nicht mehr gebrauchen. Für die Verwaltung ist Sachsen in fünf Kreishauptmannschaften eingeteilt. S. 398 steht 800 statt 500 m. Warum Lausitzer **Gebirge**, da es ganz richtig als „ungeregeltes **Berg-** und Hügel**land** bezeichnet wird?

Die Illustrationen sind recht ungleichwertig. Man betrachte einmal Abbildung 42: Der Niagarafall, 30: Die Reise in der Wüste, und 49: Rheinhafen von Rotterdam.

Am allerwenigsten gefällt uns, daß das Buch, „nach dem in den neuen Lehrplänen für preußische Seminare angegebenen Lehrgange angeordnet"!, auch allen möglichen anderen Schulen: Präparandenschulen, Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen usw. dienen soll. Die Bemerkung, daß Präparandenschulen **die Abschnitte „Kulturbild"** und die erdgeschichtlichen Abschnitte **ausscheiden sollen**, ist uns einfach unverständlich, mit den Forderungen einer gesunden Behandlung der Geographie auch nicht vereinbar.

Wir empfehlen das Buch in erster Linie Lehrern, aber nur solchen, die sich für ihre Vorbereitung aus des Verfassers mehrbändigem Methodischen Lehrbuche einer begründend-vergleichenden Erdkunde einen Auszug wünschen.

15. **Karl Köhler**, Bürgerschullehrer, Die politische Erdkuude in sechs Übersichtstafeln. Ein Lehrbehelf zur Zusammenfassuug und Wiederholung des Bürgerschul-Lehrstoffs aus der politischen Erdkunde. Wien 1903, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 1 M.

Digitized by Google

1. Tafel. Die österreichisch-ungarische Monarchie. 2. Tafel. Europa: a) Mittel-Europa. 3. Tafel. Europa: b) West-, Süd-, Ost- und Nord-Europa. 4. Tafel. Asien. 5. Tafel. Afrika und Australien. 6. Tafel. Amerika. Übersicht über die Erde.

Um „dem Schüler durch möglichst große Übersichtlichkeit ein klares Bild der politischen Erdkunde zu bieten, die Wiederholung nach verschiedenen Gesichtspunkten zu erleichtern und Vergleiche der verschiedenen Staaten zu ermöglichen", hat der Verfasser den einschlägigen Stoff in knapper, übersichtlicher Darstellung auf sechs Tafeln verzeichnet, deren jede sich folgendermaßen gliedert: Name des Staates, Größe, Einwohner nach Zahl, Religion und Sprache, Badeorte, Erzeugnisse des Mineral-, Pflanzen- und Tierreiches und des Gewerbes, die bedeutendsten Orte. Wir geben gern zu, daß sich bei der Benutzung dieser Tabellen bessere positive Ergebnisse des erdkundlichen Unterrichts werden erzielen lassen, verschweigen aber nicht, daß der Verfasser in seinen Anforderungen das Maß des Zulässigen überschreitet.

16. **Joh. Riebandt**, Rektor, Präparationen für den erdkundlichen Unterricht in Volksschulen, für Seminarzöglinge und Lehrer. Mit besonderer Berücksichtigung der Kulturgeographie. 1. Band: Das Deutsche Reich und seine Kolonien. VI u. 296 S. Paderborn 1903, Ferd. Schöningh. Geb. 3 M.

Der Verfasser behandelt der Reihe nach die 4 Königreiche, 6 Großherzogtümer, 5 Herzogtümer, 7 Fürstentümer, 3 freie Städte, das Reichsland und die Kolonien des Deutschen Reiches, Präparationen bietet er jedoch nicht. Das sagt ja eigentlich genug. Rechnet man dazu die große Anzahl sachlicher Fehler und unnötiger Angaben, dann ist wohl klar, daß des Verfassers Wunsch, das Buch möge sich die Anerkennung aller seiner Herren Kollegen gewinnen, sich schwerlich erfüllen dürfte.

Nur einige Belege! Von den 15 Seiten, auf denen die Rheinprovinz behandelt wird, sind 8 dem Rheine (seiner Quelle, seinem Oberlaufe mit dem Bodensee, seinem Mittel- und Unterlaufe und seiner Mündung) und seinen Nebenflüssen gewidmet. — Das Erzgebirge trennt Preußen von Österreich. — „Das Erzgebirge erstreckt sich von der Elbe bis an die Weiße Elster" (S. 155), das Elstergebirge (vgl. die folgende Ausstellung) erhebt sich aber zu beiden Seiten der Elster und das Elbsandsteingebirge zu beiden Seiten der Elbe. Das Elstergebirge tritt als gesondertes Gebirge, als Fortsetzung des Erzgebirges und als Teil des Erzgebirges auf. — Hohes, rauhes Vogtland und Sächsisches Sibirien sind identisch. — Dresden ist ringsum von Waldungen umgeben. — Markneukirchen und Klingenthal liegen einmal im Vogtlande, das andere Mal im Erzgebirge. — Wiesenbad liegt an der Elster, Freiberg an der Mulde, der Hohentwiel in der Rauhen Alb (auch Alp), Lindau am Bodensee. — Ein wenig Flüchtigkeit bei der Arbeit fehlt ebenfalls nicht. „Der Hohenstaufen ist 680 m hoch" (S. 191). Drei Zeilen danach heißt es: „Dieser Berg (der Hohenstaufen) erreicht eine Höhe von fast 700 m." — Wenn Sachsens Kreishauptmannschaften für die Volksschule nicht nötig sind, was soll dann bei Dresden die Brühlsche Terrasse (Minister Brühl)?

17. **Gustav Rusch**, Professor, Lehrbuch der Erdkunde für österreichische Mädchenlyzeen. Dritter Teil: Für die 3.—5. Klasse. IV u. 253 S. m. 77 Abbild. Wien 1903, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 3,20 M.

Dieser dritte Teil des Lehrbuchs der Erdkunde für österreichische Mädchenlyzeen behandelt die Erdteile und gibt in einem Anhange die

Digitized by Google

wichtigsten Eisenbahnlinien, eine Übersicht über die Produktion wichtiger Güter des Weltverkehrs und ein Verzeichnis der Aussprache und der Bedeutung wichtiger geographischer Namen.

Wir würden das Buch gern empfehlen, aber der Ausstellungen, die zu machen wären, sind zu viele. Einige mögen hier Platz finden. Hamburg liegt am südöstlichsten Punkte der Nordsee, Aßmannshausen im Rheingau. — Ist von Heilbronn nichts weiter zu sagen, als daß von hier an der Neckar mit Dampfern befahren wird? Wenn einmal angegeben wird, daß das Nördlinger Ries der Boden eines ehemaligen Sees ist, dann möchte doch auch der „Einbruchskessel" zu seinem Rechte kommen. Was soll der Formarinsee (auf der Roten Wand)?, was bei Behandlung der Pyrenäen der Pic du Midi d'Ossau (2885 m; er liegt übrigens in Frankreich), der Mont Perdu (3350 m) und der Pic d'Anethou (3400 m), wenn beispielsweise die beiden höchsten Berge Nordamerikas nicht erwähnt werden? Wenn von einem westlichsten und östlichsten Quellflusse der Mulde gesprochen wird, dann liegt Freiberg (abgesehen davon, daß es überhaupt nicht an der Mulde liegt) nicht am östlichsten. — „In geringer Entfernung davon Ludwigsburg, die Sommerresidenz, der Geburtsort Justinus Kerners, nordöstlich Marbach, wo Schiller geboren wurde" u. v. a. verträgt sich schlecht mit „In der Erdkunde mag nur das aus der Geschichte ... in Erinnerung gerufen werden, was die geographische Beurteilung zu fördern geeignet ist". — Endlich die unzähligen Druckfehler! Cuxhaven und Kuxhaven, Como-See und Comosee, Drontheim und Dronteim, Mittelländische Rasse und mittelländische Rasse, Kandschinschinga und Kindschinschunga, Kiautschau, Kiautschou und Kiau-tschou, Skager Rak, Skager-Rak und Skager-Rack, Genfer See, Schweriner See, Züricher See und Neuenburgersee, Starnbergersee, Vierwaldstättersee, der Strom behält die nordwestliche Richtung bei, bis sie, usw. usw.

Wünschen wir dem Buche eine baldige zweite Auflage, die des von uns hochgeschätzten Verfassers bessernde Hand möglichst überall erkennen läßt.

18. **Hermann Schultze,** Geographische Repetitionen insonderheit im Anschluß an H. A. Daniels geographische Lehrbücher. Ein in Fragen und Antworten abgefaßtes Wiederholungs- und Übungsbuch für den Unterricht in der Geographie. 2., neubearb. Aufl. 180 S. Halle a. S. 1903, Buchh. des Waisenhauses. Geb. 1,80 M.

Wer der Forderung des Verfassers: die „Geographischen Repetitionen nur mit dem Globus, dem Atlas daneben zu gebrauchen", nachkommt, dem wird ihre Durcharbeitung reichen Gewinn bringen. Zu wünschen bleibt, daß das Buch in einer neuen Auflage dem Kartenlesen, einer der Hauptforderungen für den Unterricht in der Geographie, mehr als bisher gerecht werde. Einzelne Fragen (54 auf S. 12, 67 auf S. 13) sind nicht korrekt, manche (42 auf S. 11, 39 auf S. 19, 9 auf S. 166 und andere) sind falsch, andere (6 auf S. 140) einseitig beantwortet. — Doch genug der Bemängelungen, sie sollen nur zeigen, daß wir das Büchlein genau angesehen haben. Hoffentlich erwirbt sich das Buch viele Freunde.

19. Dr. **H. Schunke,** Sem.-Oberl. Prof., Länderkunde für höhere Lehranstalten. Unter Zugrundelegung des E. v. Seydlitzschen Großen Lehrbuchs der Geographie bearb. VIII u. 436 S. m. 66 Abbild. Leipzig 1903, F. Hirt & Sohn. Geb. 4 M.

Wieder eine neue Länderkunde für höhere Lehranstalten! Ob sie wohl nötig war, nachdem die vortrefflichen Werke von Supan, Ule,

Digitized by Google

Kirchhoff und Langenbeck vorliegen? Wir möchten es bezweifeln. Doch ist sie da — und sie kann auch empfohlen werden. Am besten gefällt uns, daß bei der Auswahl des Stoffes der Grundsatz befolgt worden ist, „alles auszuscheiden, was nicht direkt zur Erdkunde gehört, damit nicht die Geographie der breite Boden werde, auf dem aller archäologische, geschichtliche, kunsthistorische und literarische Schutt abgeladen werde, für den sich sonst kein passender Platz findet". Recht wenig befriedigt das Verzeichnis der Werke, „in denen die Benutzer dieses Buches vermutlich am ersten die etwa gesuchte Vertiefung oder weitere Ausführung seiner einzelnen Teile finden" sollen. Wer ist mit den Benutzern des Buches gemeint! Die Lehrer? Wir meinen allerdings, daß jeder Geographielehrer an einer höheren Lehranstalt ein weit besseres Literaturverzeichnis in seinem Kopfe haben müßte, als es ihm hier im Buche dargeboten wird. Die Schüler? Was in aller Welt soll ein Schüler mit Sueß' Antlitz der Erde, Forels Handbuch der Seenkunde, Richthofens China, Bergers Geschichte der wissenschaftlichen Erdkunde, Reins Japan, Kretschmers Entdeckung Amerikas u. a. m.! Unwillkürlich drängt sich uns die Frage auf, ob denn wohl wenigstens die Hälfte der Lehrer, die die vorliegende Länderkunde ihrem Unterrichte zugrunde legen werden, die eben genannten Werke einmal in der Hand gehabt haben mögen — ?? — Und wie kläglich nimmt sich neben ebendiesen Werken ein Büchlein wie Fischer, „Norwegen" oder Egli, „Neue Schweizerkunde" aus!

Von sachlichen Fehlern verzeichnen wir nur einige, die uns auf S. 81 aufgefallen sind: Freiberg liegt nicht an der Freiberger Mulde. — Das obere Gebiet der Pleiße gehört nicht zum sächsischen Vogtlande. — Mit der Erzeugung von Roheisen ist es in und um Zwickau vorbei. — Chemnitz ist in gewerblicher Hinsicht nicht mehr die erste Stadt des Königreichs.

Trotz der erwähnten Mängel, die immerhin vereinzelt sind und in einer zweiten Auflage beseitigt werden können, sei das Buch nochmals empfohlen. Die Ausstattung ist recht gut, der Druck deutlich und korrekt, aber nicht alle Illustrationen sind gelungen.

20. **Johannes Ziesemer**, Seminarlehrer, Geographie. Ein Ratgeber auf die bei Ablegung der Rektoratsprüfung hinzielende Fortbildung des Lehrers. 32 S. Breslau 1903, F. Hirt 40 Pf.

Die „kurze Übersicht soll nur zum Studium der (in großen Zügen wiedergegebenen) Werke anregen, nicht sie ersetzen". Wenn nur dieser Zweck erreicht werden soll, sind wir mit dem Büchlein einverstanden. — Hier und da zeigen sich rechte Lücken.

21. Dr. **S. Ruge**, weil. Prof., Geographie insbesondere für Handelsschulen und Realschulen. 14., umgearb. u. verb. Aufl. IV u. 383 S. Leipzig 1904, Dr. Seele & Co. 3,60 M.

Das schon oft empfohlene Buch wird sich auch in dieser neuen, der letzten vom Verfasser besorgten Auflage jedem nutzbar erweisen, der sich seiner als einer gediegenen Grundlage für den Aufbau handelsgeographischen Unterrichts bedienen will. — In der gewiß bald erforderlichen nächsten Auflage möchten die scharfe Trennung der physischen und der politischen Länderkunde und mancherlei unnützer Ballast (Rich. Wagner, geb. 1813. — Hubertusburg, Jagdschloß ... Friede 1763. — Trient ... Konzil 1546—63 usw.) beseitigt und einzelnes Veraltete (Sachsen noch 4 Kreishauptmannschaften. — Leipziger Bank) berichtigt werden.

Digitized by Google

22. **Franz Schmidt**, Lehrer, Leitfaden der Handelsgeographie. Zum Gebrauche an Handelsschulen und kaufmännischen Fortbildungsschulen bearbeitet. 1. Teil: Deutschland und seine Kolonien. 43 S. Mülheim 1903, Max Röder. 90 Pf.

Das Werkchen „will in knapper Form eine Übersicht über den handelsgeographischen Stoff bieten, der dem jungen Kaufmann zu wissen nötig ist" (Vorwort), es enthält aber vielerlei, was mit Handelsgeographie nichts zu tun hat. S. 13: Auf der Grotenburg das Hermannsdenkmal. — S. 14: Die Eifel zeigt auf ihren vielen Kegelbergen kraterförmige Vertiefungen und Vulkanseen. — S. 17: Der Religion nach sind nach Abrechnung von etwa 600000 Juden zwei Drittel protestantisch und ein Drittel katholisch. — S. 20: Die Volksvertretung besteht in Preußen „aus zwei Häusern (Kammern), das (!) Herrenhaus und das (!) Abgeordnetenhaus". — S. 21: „Potsdam: Kaiserliche Sommerresidenz. Schlösser: Sanssouci, Babelsberg, Marmorpalais. Charlottenburg: Mausoleum." — Das Büchlein „will", nein, es kann „den lebenswarmen Vortrag seitens des Lehrers keineswegs überflüssig machen". Fehler haben wir genug gefunden.

23. **Friedrich Weber**, Postrat, Lehrbuch der Geographie mit besonderer Berücksichtigung der Verkehrs-Geographie. 2. Aufl. 211 S. Stuttgart 1903, W. Kohlhammer. Kart. 2,60 M.

Das vorliegende Buch ist in erster Linie für Kandidaten des württembergischen Eisenbahn-, Post- und Telegraphendienstes geschrieben. Es behandelt deshalb neben der politischen Geographie hauptsächlich die Verkehrsgeographie und berücksichtigt insbesondere die Vaterlandskunde. Die Art der Behandlung des Stoffes ist eine erschreckend schematische. — Was sollen die zahlreichen Einwohnerzahlen? Sachsen wird in fünf Kreishauptmannschaften eingeteilt. Brenner- und Arlberg-Bahn kreuzen sich nicht.

## IV. Mathematische und physikalische Geographie.

1. **G. Effert**, Gymnasialprof., Mathematische Geographie für Gymnasien. IV u. 64 S. m. 17 Abbild. Würzburg 1903, Stahelsche Verlagshandlung. Kart. 1 M.

Das Büchlein ist nach den neueren Verordnungen für die bayrischen Gymnasien bearbeitet. Ausgehend von den allgemeinen Erscheinungen am Sternhimmel, erklärt es zunächst die nötigsten Vorbegriffe. Dann geht es über zur Gestalt und Größe der Erde und zu ihren Bewegungen. Danach behandelt es das System des Kopernikus, die Keplerschen Gesetze, Newtons Gravitationsgesetz, die Präzession, die Entfernung und Größe der Himmelskörper, insbesondere den Mond, und die Zeit. Den einzelnen Paragraphen sind zur Befestigung und Einübung des Lehrstoffes Aufgaben angefügt. Einzelne derselben (S. 60, Nr. 6) sind nicht bestimmt genug gefaßt, andere nur nach eingehenderer Belehrung zu lösen. Alles in allem aber ist das Buch für seinen Zweck gut brauchbar und kann mit gutem Gewissen empfohlen werden.

2. Dr. **Kurt Geißler**, Anschauliche Grundlagen der mathematischen Erdkunde zum Selbstverstehen und zur Unterstützung des Unterrichts. VI u. 199 S. m. 52 Fig. im Text. Leipzig 1904, B. G. Teubner. Geb. 3 M.

Ein sehr empfehlenswertes Buch, auf dessen reichen Inhalt wir um des beschränkten Raumes willen leider nicht eingehen können.

Digitized by Google

3. Dr. **Emil Häntzschel**, Prof., Das Erdsphäroid und seine Abbildung. VIII u. 140 S. m. 16 Text-Abbild. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Geb. 3,40 M.

Das vorliegende Buch handelt in seinem ersten Teile über das Erdsphäroid, im zweiten über die flächentreue und die winkeltreue Abbildung desselben auf einer Kugel und gestaltet sich zu einer geradezu musterhaften Einführung in das Verständnis der Generalstabskarten (1:100000) und Meßtischblätter (1:25000) des Deutschen Reiches. Es setzt freilich eine größere Summe von Kenntnissen aus der Mathematik voraus, aber nicht mehr, als man dem mathematisch vorgebildeten Geographen zumuten darf.

4. Dr. **A. Hoffmann**, weil. Oberl. Prof., Mathematische Geographie. Ein Leitfaden zunächst für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 5., verb. Aufl. bearb. von J. Platzmann. VIII u. 172 S. m. 50 in den Text gedruckten Figuren u. einer großen Sternkarte. Paderborn 1903, Ferd. Schöningh. 2 M.

Diese in neuer Bearbeitung vorliegende mathematische Geographie enthält das, was den Schülern der oberen Klassen höherer Lehranstalten aus dem Gebiete der Astronomie und mathematischen Geographie zum Verständnis gebracht werden möchte. Die Anordnung des Stoffes ist durchaus zweckmäßig, die Darstellung äußerst klar und leicht faßlich, natürlich die Kenntnis der ebenen und sphärischen Trigonometrie voraussetzend. — Nicht einverstanden sind wir mit § 9: Graphische Darstellung der Erd- und Himmelskugel; gerade die in unseren Schulatlanten am häufigsten gebrauchten Projektionen (Mollweide, Lambert, Bonne, Postel, Nell usw.) werden nicht erwähnt.

5. Dr. **Hermann J. Klein**, Prof., Die Wunder des Erdballs. Allgemein verständliche Unterhaltungen über Entwickelung und Ergebnisse der physikalischen Erdkunde. 2., verb. Aufl. XII u. 423 S. m. 8 Tafeln. Leipzig, Ed. Heinr. Mayer. 6 M.

Das Werk ist ganz vorzüglich geeignet, die Lehren der physikalischen Geographie im engeren Sinne, der sogenannten Geophysik, einem großen Leserkreise zugänglich zu machen. Möge es die weiteste Verbreitung finden!

6. **Leopold Lang**, Die Grundbegriffe der Himmelskunde. Ein Hilfsbuch für den Schul- und Selbstunterricht. VIII u. 147 S. m. 1 Sternkarte und 47 Figuren. Leipzig 1903, E. Wunderlich. 2 M.

Diese „Grundbegriffe der Himmelskunde" unterscheiden sich von ähnlichen Werken durch die Entwicklung, den Aufbau des gesamten Lehrgebäudes. Gewiß hält ihr Verfasser auch fest an dem allseits anerkannten Grundsatze: Bei der Vermittelung der wichtigsten Lehren aus der astronomischen Geographie muß im wesentlichen der Weg eingehalten werden, auf dem die Wissenschaft allmählich zur Kenntnis der Gesetze gelangt ist, aber nur in dem Sinne, daß die astronomische Geographie immer von der Beobachtung ausgehen muß. Er hält es für einen methodischen Fehler, wenn einem Schüler, der imstande ist, aus hinreichendem Beobachtungsmaterial — wenn auch nur mit Herbeiziehung bereits erworbener Kenntnisse auf anderen Gebieten menschlichen Wissens — ein Gesetz abstrahieren zu können, die Erkenntnis dieses Gesetzes vorenthalten wird.

Der Aufbau ist folgender: „Das Naheliegendste und deshalb jedem in die Augen Springende sind die sich täglich wiederholenden Erscheinungen. Aus ihnen ergibt sich bei genauem Durchdenken die Kugel-

Digitized by Google

gestalt der Erde und die Rotation, die letztere aber ermöglicht wieder das verständnisvolle Begreifen der geographischen Ortsbestimmung. Nebenbei läuft die vorbereitende Zusammenstellung des Wissenswertesten und Notwendigsten von der Schwerkraft. Daran schließen sich die monatlich wiederkehrenden Erscheinungen am Monde. Aus ihnen werden die tatsächlichen Verhältnisse erschlossen und dadurch die Möglichkeit erkannt, Messungen im Weltenraume vorzunehmen. Nun erst folgen die jährlich periodisch auftretenden Erscheinungen an der Sonne, die zur Erkenntnis der Revolution und der Verfassung des Sonnensystems führen."

Möge das Buch des Verfassers Hoffnung erfüllen und vielen ein verläßlicher Führer werden, die danach streben, einzudringen in das hehre Weltgebäude, oder den Beruf haben, andere in dasselbe einzuführen. Wir haben es mit steigendem Interesse gelesen.

7. Dr. **Paul Schlee**, Oberlehrer, Schülerübungen in der elementaren Astronomie. IV u. 15 S. m. 2 in den Text gedruckten Fig. Leipzig 1903, B. G. Teubner. 50 Pf.

Der Verfasser steht, wie die besten unserer Methodiker (Diesterweg, Pick usw.), auf dem Standpunkte, „daß jeder Mensch in großen Zügen den Weg wieder zurücklegen muß, den die Menschheit in der Entwicklung ihrer Erkenntnis gegangen ist" (S. 14), tritt darum mit großer Wärme für Himmelsbeobachtungen ein und zeigt, welche astronomischen Vorgänge und in welcher Weise dieselben zu beobachten sind. Aus der Schattenlänge und Lotlänge eines Senkels z. B. läßt er ein rechtwinkliges Dreieck und daraus den Höhenwinkel für die verschiedenen Mittagsstellungen der Sonne bestimmen, und um die scheinbare Drehung des Fixsternhimmels zu erkennen, empfiehlt er, sich so aufzustellen, „daß ein heller Stern an einer Hausecke oder dergleichen steht. Nachdem man inzwischen Sternbilder gezeigt hat, kehre man nach 10 bis 20 Minuten an die markierte Stelle zurück. Mit Überraschung sehen die Schüler, daß der Stern ein ganzes Stück weiter gerückt ist". Wir empfehlen die „Schülerübungen" jedem Lehrer aufs angelegentlichste.

8. **F. Thies**, Himmel und Erde, ihre ewigen Gesetze und ihre wahrnehmbaren Erscheinungen. Leichtfaßlich dargestellt für Naturfreunde, Schüler und Schülerinnen höherer Lehranstalten, für Familien ꝛc. VIII u. 178 S. m. 72 Text-Abbild. Leipzig 1904, O. Spamer. Geb. 3,60 M.

In acht Kapiteln (Die Größe der Schöpfung — Der Mond — Die Sonne — Die Erde als Planet — Die Planeten, Kometen und Meteore — Die Fixsterne — Einiges über die Sternwarte) bietet der Verfasser in gemeinverständlicher, anregender Weise, was der gebildete Laie von Himmel und Erde, ihren wahrnehmbaren Erscheinungen und ihren ewigen Gesetzen wissen möchte. Die Ausstattung ist in jeder Hinsicht lobenswert, abgesehen von der leidigen Drahtheftung. Der Anspruch, Familienbuch zu sein, ist etwas hoch, für Volksbüchereien empfehlen wir es.

9. Dr. **Rob. Sieger**, Prof., Sechs Vorträge aus der allgemeinen physischen Geographie. Begleitworte zu einer Diapositiv-Sammlung. 52 S. Wien 1903, R. Lechner.

Diese Begleitworte einer Diapositiv-Sammlung zur Veranschaulichung physikalisch-geographischer Verhältnisse sind in Anlehnung an den Zyklus „Allgemeine Erdkunde" entstanden, den der Verfasser wiederholt in Niederösterreich als Teil der volkstümlichen Universitätskurse vorgetragen hat. Sie wollen nicht einen erschöpfenden Abriß der physi-

Digitized by Google

schen Erdkunde geben, sondern lediglich deren Hauptkapitel weiteren Kreisen durch die Anschauung zugänglich machen und dem Lehrer Material zur Belebung des geographischen Unterrichtes und zu seiner Vertiefung durch solche genetische Erörterungen an die Hand geben, die sich leicht aus der Anschauung ableiten lassen und dem Schüler keine Gedächtnisbelastung schaffen. Der erste Vortrag behandelt Gestalt, Größe und Oberflächenformen der Erde, der zweite Gebirgsbildung, Vulkane und Erdbeben, der dritte die Lufthülle der Erde und ihre Bedeutung für die Gestaltung der Erdoberfläche, der vierte das Wasser auf der Erde und seine Arbeit, der fünfte Gletscher und Eiszeit und die Formen der festen Erdoberfläche und der sechste die Erde als Wohnsitz des Lebens.

Wir empfehlen das Büchlein aufs wärmste, insbesondere denen, die im Besitze eines Skioptikons sind.

10. Dr. **Gerhard Schott**, Physische Meereskunde. 162 S. m. 28 Abbild. im Text u. 8 Tafeln. (Samml. Göschen, Nr. 112.) Leipzig 1903, G. J. Göschensche Verlagsh. Geb. 80 Pf.

Das Büchlein bietet in drei großen Abschnitten: „Die räumliche Ausdehnung der Meere" (Vertikale und horizontale Gliederung, Arealgröße und Volumen der Meeresräume) — „Das Wasser der Meere" (Physikalisch-chemische Eigenschaften des Meerwassers, Wärmeverteilung im Meere und Eisverhältnisse der Meere) — „Die Bewegungserscheinungen der Meere" (Die Wellenbewegungen, Ebbe und Flut, Die Strömungen der Meeresoberfläche), das Wissenswerteste über Meereskunde, und verdient wegen der Klarheit des in ihm Gebotenen und einer Anzahl lehrreicher Abbildungen und Karten vollste Beachtung.

11. Dr. L. **Mues**, Die Vulkane Deutsch-Ostafrikas, ihr orographischer Bau und ihre Beziehungen zur Tektonik des ostafrikanischen Hochplateaus. Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht 1902/3 des Gymnasiums zu Höchst am Main.

Die Abhandlung läßt ein eifriges Studium der einschlägigen Literatur erkennen und ist mit Geschick abgefaßt.

12. Dr. **Richard Lepsius**, Prof., Geologie von Deutschland und den angrenzenden Gebieten. Zweiter Teil: Das östliche und nördliche Deutschland. Lieferung 1 (Bogen 1—16). II u. 146 S. m. 58 Profilen im Text. Leipzig 1903, W. Engelmann. 8 M.

Von dieser groß angelegten Geologie von Deutschland liegt nach langer Pause die erste Lieferung des zweiten Teiles vor, der das östliche und nördliche Deutschland umfassen wird. In der vorliegenden Lieferung werden das Erzgebirge, das Fichtelgebirge, die Münchberger Gneisplatte, das sächsische Granulitgebirge, das Elbsandsteingebirge, die Hohnsteiner Überschiebung, die Lausitzer Granitplatte und das ostthüringische Schiefergebirge, alles Teile des herzynischen Gebirgssystems, behandelt. Die Ausführungen beweisen, daß das in Rede stehende Werk als die beste Zusammenfassung des auf dem Gebiete der Geologie von Deutschland Erforschten anzusehen ist. Die weiteste Verbreitung ist ihm aufrichtig zu wünschen.

13. Dr. **Emanuel Witlaczil**, Prof., Geschichte der Erde, zunächst für Mädchenlyzeen. IV u. 73 S. m. 93 Holzschnitten. Wien 1903, A. Hölder. 80 Pf.

In empfehlenswerter Weise behandelt der Verfasser der Reihe nach die Gesteine und die bei ihrer Entstehung tätigen Kräfte, die Veränderungen der festen Erdrinde und die Zeitalter der Erde. Zahlreiche Holzschnitte unterstützen seine Darlegungen.

Digitized by Google

14. Dr. **Friedrich Schoedler**, Das Buch der Natur. Die Lehren der Botanik, Zoologie und Physiologie, Paläontologie, Astronomie, Mineralogie, Geologie, Physik und Chemie umfassend und allen Freunden der Naturwissenschaft, insbesondere den höheren Lehranstalten gewidmet. 23., vollständ. neu bearb. Aufl. In 3 Teilen. II. Teil: Chemie, Mineralogie und Geologie. 2. Abteilung: Mineralogie und Geologie von Prof. Dr. B. Schwalbe unter Mitwirkung von Dr. E. Schwalbe, Privatdoz., beendet u. herausg. von Prof. Dr. H. Böttger, Oberlehrer. VIII u. 766 S. m. 418 Abbild u. 9 Tafeln. Braunschweig 1903, F. Vieweg & Sohn. 12 M.

Die uns vorliegende zweite Hälfte des zweiten Teiles der Neubearbeitung von Schoedlers Buch der Natur wird jedem Lehrer der Geographie vorzügliche Dienste leisten.

Der Inhalt des Werkes gliedert sich in drei große Teile: Allgemeine Mineralogie — Spezielle Mineralogie — Geologie. Für den Geographen — um ihn handelt es sich für uns — sind von besonderem Werte die den ersten beiden Teilen angefügten Zusammenfassungen über die Verbreitung der Mineralien (Mineralgeographie), über die technische Verwendung der Mineralien (Technologie), über die Art des Vorkommens der Mineralien, insbesondere der Erze, und über die Gewinnung der Mineralien (Bergbau), und der dritte Teil: die Geologie, die der Reihe nach als Gesteinslehre, historische Geologie (Lagerungslehre und Formationslehre) und dynamische Geologie (Geologie der Gegenwart) auftritt. Zwei weitere Kapitel schildern die postpliozäne Zeit und die Erdentstehung, die Bildung der Erde. Recht wertvoll sind auch die im Anhange zur Geologie enthaltenen Darlegungen über Höhlen, über die Entstehung der Niveauverschiedenheiten auf dem festen Lande (Orogenie) und über das geologische Experiment in der Schule. Dieser reiche Inhalt des Werkes läßt es sicher gerechtfertigt erscheinen, daß wir darauf verzichten, auf einzelnes einzugehen. Daß sich hier und da ein Fehler findet, sei der Vollständigkeit wegen erwähnt. Das Niederrheinische Schiefergebirge ist doch nicht silurisch (S. 200) und das Erdöl in Pennsylvanien nicht devonisch (S. 551). Ebensowenig liegen die deutschen Château-Salins und Vic in Frankreich (S. 281).

Hervorheben müssen wir noch neben der bekannten tadellosen Ausstattung des Buches die überaus zahlreichen und größtenteils ganz vorzüglichen Illustrationen.

---

15. Dr. **Friedrich Ratzel**, Prof., Politische Geographie oder Die Geographie der Staaten, des Verkehrs und des Krieges. 2., umgearb. Auflage. XVIII u. 838 S. m. 40 Kartenskizzen. München 1903, R. Oldenbourg. 18 M.

Es gereicht dem Verfasser und weiten Kreisen der Gebildeten zur Ehre, daß von diesem bedeutungsvollen Werke so bald eine zweite Auflage erscheinen mußte. In weiten Kreisen hat man erkannt, daß in dem Werke eine klärende Klassifikation den massenhaften Stoff der politischen Geographie gegliedert und eine vergleichende und auf die Entwicklung ausgehende Durchforschung ihn vergeistigt hat. Daß der Verfasser das Werk nicht unverändert erscheinen ließ, war bei seiner staunenswerten Beherrschung der einschlägigen Literatur und seiner Gewandtheit in geographischen Fragen zu erwarten. Auch zwei neue Abschnitte wurden eingefügt, ein kürzerer über die politisch-geographische Seite des Krieges (S. 93 bis 95) und ein umfangreicherer über die Geographie des Verkehrs (S. 447 bis 499). Die Ausstattung, die die Verlagshandlung dem Buche gegeben hat, ist tadellos.

Digitized by Google

Das Studium des Werkes kann den Lehrern der Erdkunde nicht dringend genug empfohlen werden, es wird sie befähigen, den erdkundlichen Unterricht in fruchtbringender Weise zu beleben und zu vertiefen.

### V. Einzelbeschreibungen, geographische Charakterbilder u. dergl. mehr.

16. Dr. **A. Döring**, Gymnasialdir. Prof., Eine Frühlingsreise in Griechenland. 199 S. Frankfurt a. M. 1903, Neuer Frankfurter Verlag. 3 M.

Die hier beschriebene Reise wurde ausgeführt in den Monaten März, April und Mai des Jahres 1900. Getreulich berichtet der Verfasser über alles wirklich Erlebte und Erfahrene, leider in möglichster Kürze. Stellen wie: „An den folgenden Tagen genoß ich noch die prachtvolle Rundsicht auf dem Feuerwehrturm in Galata, besuchte die Hagia Sophia mit ihren Riesenräumen, den Atmeidan, den historischen Schauplatz der Wagenrennen, ... die große Zisterne unterhalb desselben und den jammervoll verstümmelten Rest der ehrwürdigen Schlangensäule auf ihm. Ich sah die edel abgestimmte Grabkapelle Suleimans des Prächtigen und die seiner Gemahlin Roxolane, beide bei der von ihm erbauten Riesenmoschee, der Suleimanije, gelegen, deren Kuppel die der Hagia Sophia noch um 5 Meter überragt. Ich sah den schönen Vorhof der Moschee Bajazeds, der Taubenmoschee," usw. zeigen zu deutlich, daß „dem Leser mit einer prägnanten, rasch von einem Punkte zum anderen fortschreitenden Darstellung am meisten" nicht gedient ist. Trotzdem wünsche ich dem auch recht gut ausgestatteten Buche ein freundliches Geschick.

17. **Ernst Häckel**, Indische Reisebriefe. 4. Aufl. XVI u. 415 S. m. dem Porträt des Reisenden und 20 Illustrationen in Lichtdruck, sowie mit 1 Karte der Insel Ceylon. Berlin 1903, Gebr. Paetel. 16 M.

Daß das vorliegende Buch, erschienen zu einer Zeit, in der nach des Verfassers Worten die beste Literatur über das wunderbare Land Indien in Fülle vorhanden war (S. 3), in zehn Jahren drei Auflagen erlebt hat und jetzt, nach abermals zehn Jahren, in vierter Auflage vorliegt, ist wohl der beste Beweis dafür, daß es ein äußerst schätzbarer Beitrag zu unserer Kenntnis eben jenes Wunderlandes ist. Einer besonderen Empfehlung bedarf also das auch vorzüglich ausgestattete Werk nicht mehr.

18. Dr. **Wilh. Sievers**, Prof., Süd- und Mittelamerika. 2. Aufl. XII u. 665 S. m. 144 Abbild. im Text, 11 Karten u. 20 Tafeln in Holzschnitt, Ätzung u. Farbendruck von A. Goering, E. Heyn, W. Kuhnert, K. Oenike u. O. Winkler. Leipzig 1903, Bibliographisches Institut. Geb. 15 M.

Der Umstand, daß die Darstellung Süd- und Mittelamerikas nahezu auf den doppelten Umfang in der ersten Auflage erweitert worden ist, und die Tatsache, daß an die Stelle der Gliederung nach Begriffskategorien diejenige in geographische Einzellandschaften getreten ist, erheischten eine durchgreifende Umarbeitung, ja eine völlige Neugestaltung des Werkes. Der bei weitem größte Teil des Werkes ist der Behandlung der geographischen Einzellandschaften gewidmet. Als solche werden betrachtet: das ungefaltete Land des Ostens (Guayana, die Llanos, Amazonien, das brasilische Bergland, die La Plata-Länder und Patagonien und Feuerland), das gefaltete Land des Westens (die südlichen, mittleren und nördlichen Kordilleren und das übrige Venezuela und die Inseln der Nordküste) und Mittelamerika (Westindien oder die Antillen und Zentralamerika). Vorangestellt ist eine ziemlich eingehende Behand-

Digitized by Google

lung der Erforschungsgeschichte und eine allgemeine Übersicht. Die Zahl der Abbildungen ist auf mehr als das Doppelte gewachsen. Der Druck und die Ausstattung entsprechen, wie bei den vorher erschienenen Bänden, den strengsten Anforderungen. Das Werk ist also allen Lehrern der Erdkunde, allen Bibliotheken und schließlich jedem Gebildeten wärmstens zu empfehlen.

19. Dr. **Emil Deckert**, Nordamerika. Eine allgemeine Landeskunde. 2., neubearb. Aufl. 1. Heft. Leipzig, Bibliogr. Institut. 1 M.

Die vorliegende erste Lieferung des 4. Teiles der Allgemeinen Länderkunde (Nordamerika) läßt erkennen, daß dieser neue Band nach demselben Plane der Behandlung nach geographischen Einzellandschaften angelegt ist, der in dem von uns unter Nr. 18, S. 480 dieses Berichtes empfohlenen Bande über „Süd- und Mittelamerika" zutage tritt. Behandelt werden in ihr die Erforschungsgeschichte und Grenzen, Größe, Lage und Küstengliederung des Erdteiles. Der Veranschaulichung dienen außer 7 Bildnissen 2 Abbildungen im Texte (Küste von Long Island und Steilküste der Monterey-Bai in Kalifornien), eine Tafel in Holzschnitt (das Yosemitetal in Kalifornien, vom Gletscher-Point aus gesehen), die geologische Karte von Nordamerika und die prächtige Farbentafel: Das „Tempeltor" an den Apostelinseln im Oberen See. — Jedenfalls erregt das vorliegende Heft ein günstiges Vorurteil für den vollständigen Band, dessen Erscheinen man mit besonderem Interesse erwarten darf.

20. **Stefan von Kotze**, Australische Skizzen (Fern im Süd). VIII u. 318 S. Berlin-Charlottenburg, Verlag Kontinent. 3 M.

Ohne tieferen Gehalt.

21. **Richard Semon**, Im australischen Busch und an den Küsten des Korallenmeeres. Reiseerlebnisse und Beobachtungen eines Naturforschers in Australien, Neu-Guinea und den Molukken. 2., verb. Aufl. XVI u. 565 S. m. 86 Abbild. u. 4 Karten. Leipzig 1903, W. Engelmann. 15 M.

Daß dieses Reisewerk nach sieben Jahren in zweiter Auflage vorliegt, kann nicht wundernehmen, denn vielseitiges Interesse, scharfe Beobachtung, tiefes Naturgefühl und die Kunst der sprachlichen Darstellung ließen den Verfasser ein Werk schaffen, das nach Inhalt und Form den vorzüglichsten im Fache der Reisebeschreibungen an die Seite gestellt werden darf.

Da es ganz spezielle zoologische Ziele waren, die den Verfasser nach Australien führten — es galt das Studium der eierlegenden Säugetiere, der Beuteltiere und der Lungenfische —, so wird das Werk in besonderem Maße den Naturforscher befriedigen; es ist aber auch dem Geographen dringend zu empfehlen, und zahlreiche Einzelbeobachtungen, Studien über Land und Leute, Eindrücke, die die Landschaft der australischen Buschwälder, der Koralleninseln der Torresstraße, der Tropenvegetation von Neuguinea, Java und Ambon hervorriefen, und das Gesamtbild dieser Australländer und Inseln sind „für jeden bestimmt, der es liebt, den Forschungsreisenden zu fremden Ländern und Völkern zu begleiten und an seinen Mühen und Arbeiten ebenso teilzunehmen, wie an den unvergleichlichen Genüssen, die die Betrachtung von Natur- und Menschenleben in jenen herrlichen Teilen der Erde jedem gewähren muß, der seine Augen öffnet und um sich schaut". Dem gediegenen textlichen Inhalte des Buches steht ein prächtiger Bilderschmuck ergänzend zur Seite. Die äußere Ausstattung macht der Verlagshandlung Ehre.



Digitized by Google

22. Dr. **Leopold Kann**, Privatdoz., Einundeinhalb Jahr in Nordpolarregionen. 76 S. m. 22 Abbild. Wien 1904, M. Perles. 1,20 M.

Nach einem historisch-kritischen Abriß und dem gegenwärtigen Stand der Nordpolarforschung berichtet der Verfasser in lebensvoller Weise über die Ellesmere-Land-Expedition, die Smith-Sund-Eskimos, das nördlichste Völkchen der Erde, und die Walfischfänger.

23. **Karl Tanera**, Eine Weltreise. Reisebriefe. 2. Aufl. IV u. 329 S. Illustr. von Henny Deppermann. Berlin 1903, Allgem. Verein für deutsche Literatur. 6,50 M.

Dieses von der rühmlichst bekannten Verlagshandlung vornehm ausgestattete Werk erzählt in ebenso interessanter, wie lehrreicher Weise den Verlauf einer Weltreise, die der Verfasser von Berlin aus über Genua und durch den Suezkanal nach Vorder- und Hinterindien — Java — China und Japan, über den Stillen Ozean nach den Vereinigten Staaten von Amerika (San Franzisko — Salt Lake City — Yellowstone-Park — Chicago — Niagarafall — Neuyork — Washington — Baltimore — Philadelphia — Neuyork) und über den Atlantischen Ozean nach Cherbourg, Paris unternommen hat.

So möge denn das Werk dem weiten Kreise der Gebildeten nicht minder als den Schülerbibliotheken höherer Lehranstalten warm empfohlen sein.

24. **Paul Weigeldt**, Aus allen Erdteilen. Kommentar zu Ad. Lehmanns Geogr. Charakterbildern. Heft 3. Europa. 92 S. m. 7 Abbild. Leipzig 1903, F. E. Wachsmuth. 1,20 M.

Das vorliegende Heft enthält Erläuterungen zu folgenden Bildern: Holländische Marschlandschaft — In der Pußta — Konstantinopel — Die Akropolis von Athen — Neapel, vom Klostergarten San Martino gesehen — Das Forum von Rom. Möge es dieselbe freundliche Aufnahme finden, die den übrigen Heften zuteil geworden ist!

25. Land und Leute. Monographien zur Erdkunde. In Verbindung mit hervorragenden Fachgelehrten herausgegeben von A. Scobel. In reich illustr., elegant ausgestatteten Bänden mit Goldschnitt. Bielefeld, Velhagen & Klasing. Geb. je 4 M.

15. Band. Georg Wegener, Deutschland im Stillen Ozean. Samoa, Karolinen, Marschall-Inseln, Marianen, Kaiser Wilhelms-Land, Bismarck-Archipel und Salomo-Inseln. IV u. 156 S. m. 140 Abbild. nach photogr. Aufn. und einer farb. Karte.

16. Band. Dr. Sophus Ruge, Prof., Dresden und die Sächsische Schweiz. IV u. 175 S. m. 148 Abbild. nach photogr. Aufnahmen, 2 Skizzen u. 1 farb. Karte.

17. Band. Dr. Hippolyt Haas, Prof., Neapel, seine Umgebung und Sizilien. IV u. 194 S. m. 154 Abbild. nach photogr. Aufnahme u. 1 farb. Karte.

Es gereicht uns jedesmal zu besonderer Freude, wenn ein neuer Band der in Rede stehenden Monographien zur Erdkunde in unsere Hände kommt, und in den bei weitem meisten Fällen legen wir ihn nach erfolgter Durchsicht mit großer Befriedigung beiseite und mit dem Vorsatze, uns noch oft und gern an seinem Texte und seinen Abbildungen zu erfreuen. Die Ausstattung der einzelnen Bände — das sei noch besonders hervorgehoben — ist der um die Geographie hochverdienten Verlagshandlung würdig.

Digitized by Google

Das Buch über Deutschland im Stillen Ozean ist eigentlich die Frucht eines längeren Aufenthaltes des Verfassers in den geschilderten Gebieten. Es kann darum nicht wundernehmen, wenn unsere mit so viel Schönheit gesegneten Besitztümer in der Südsee mit besonderer Wärme geschildert werden. Den breitesten Raum widmet der Verfasser dem Archipel der Samoainseln, dessen Landschaft die anmutreichste unter den entzückenden Naturperlen und dessen Volk das liebenswürdigste unter den Bewohnern jener fernen Welt vorstellt.

Recht anziehend und in den kulturgeschichtlichen Abschnitten meisterhaft geschrieben ist Ruges „Dresden und die Sächsische Schweiz". Der reiche Inhalt dieses Werkes gliedert sich in 10 Abschnitte: Einleitung — Das Talbecken von Dresden — Die Bevölkerung — Die Städte — Die Sächsische Schweiz. Allgemeines — Das Wasser in der Sächsischen Schweiz — Klüfte und Verwitterung — Die Steine und Felsenhöhlen — Volksverteilung und Städte — Die ländliche Bevölkerung.

Das drittgenannte Werk ist eine ebenso warme, wie lebensvolle Schilderung der sonnendurchglühten Gefilde Neapels, seiner Umgebung und Siziliens. Auf den reichen Inhalt einzugehen, das verbietet uns der immerhin knapp bemessene Raum, und wollte man einzelnes herausgreifen, die Wahl wäre ungemein schwierig. Wir empfehlen das Buch aufs wärmste und bemerken noch ausdrücklich, daß dem gediegenen textlichen Inhalte ein prächtiger Bilderschmuck ergänzend zur Seite steht. Jeder Leser wird sich dem Verfasser zu Dank verpflichtet fühlen.

26. Angewandte Geographie. Hefte zur Verbreitung geographischer Kenntnisse in ihrer Beziehung zum Kultur- und Wirtschaftsleben. Herausgeg. von Dr. Karl Dove, Prof. Halle a. S. 1903, Gebauer-Schwetschke.

1. Heft. Dr. Thomas Lenschau, Das Weltkabelnetz. VI u. 74 S. m. 1 zweifarb. Karte u. 4 Abbild. im Text. 1,50 M.
2. Heft. Dr. Paul Rohrbach, Die wirtschaftliche Bedeutung Westasiens. VI u. 84 S. m. 1 Karte. 1,50 M.
3. Heft. Dr. Wilhelm Sievers, Prof., Venezuela und die deutschen Interessen. VI u. 107 S. m. 1 farb. Karte. 2 M. (Für Abonnenten der „Angewandten Geographie" 1,50 M.)
4. Heft. Dr. Hermann Henze, Der Nil, seine Hydrographie und seine wirtschaftliche Bedeutung. VI u. 103 S. m. 2 Abbild. 2 resp. 1,50 M.

Die in zwanglosen Heften erscheinende „Angewandte Geographie" verfolgt den Zweck, die Ergebnisse der geographischen Wissenschaft gebildeten Laien zugänglich zu machen. Die Themen der bis jetzt vorliegenden Arbeiten sind geschickt gewählt — sie behandeln fast ausschließlich Fragen, die dem gebildeten Laien im Alltagsleben entgegentreten.

In dem ersten Hefte gibt der durch verschiedene wirtschaftspolitische Arbeiten bekannte Verfasser die erste umfassende, auf neueste Daten und bestes Material fußende Darstellung des Weltkabelnetzes. Einem mehr einleitenden Kapitel über die Entstehung des Weltkabelnetzes folgen solche über die Herstellung, Verlegung und Instandhaltung der Kabel. Danach werden rein verkehrsgeographische Fragen erörtert (Der gegenwärtige Stand des Kabelverkehrs und seine Hauptlinien), und zum Schlusse wird noch ein Ausblick auf die weitere voraussichtliche Entwicklung der Kabeltelegraphie getan. Dabei kommt der Verfasser auch auf die drahtlose Telegraphie zu sprechen, die freilich den Anforderungen, die das Publikum an den telegraphischen Betrieb stellt: Schnellig-



Digitized by Google

keit, Zuverlässigkeit und Geheimhaltung, noch recht wenig genügt. Eine praktische Karte der Kabellinien ist beigegeben.

Das zweite Heft gibt eine von großer Sachkenntnis des Verfassers zeugende Übersicht über die Gestaltung Westasiens und die von ihr ausgehenden allgemeinen kulturellen und wirtschaftlichen Wirkungen, wobei die durch die Bagdadbahn besonders interessierten Gebiete und das vielumstrittene Sawad, als das wichtigste Kulturland des Euphrat-Tigris-Gebietes, naturgemäß bevorzugt werden.

Im dritten Hefte zeichnet Professor Dr. Sievers ein durchaus verläßliches Bild Venezuelas, der nördlichsten Republik Südamerikas, die bereits seit einer Reihe von Jahren die öffentliche Aufmerksamkeit auf sich gezogen hat. Am meisten interessieren natürlich die Darlegung der wirtschaftlichen Verhältnisse (Nutzpflanzen und Ackerbau, Handel und Verkehr) und die der eingewanderten Bevölkerung und der Besiedelung des Landes gewidmeten Seiten.

Dr. Hermann Henze behandelt auf Grund eines umfangreichen Quellenmaterials zunächst die Lösung der Nilquellenfrage im 19. Jahrhundert, danach die Hydrographie des Nils, wobei er das Stromsystem besonders bevorzugt, endlich und in anziehender Weise den Nil als Bewässerungsader und als Verkehrsader.

Wenige werden eines dieser Hefte ohne entschiedene Förderung aus der Hand legen, und hoffentlich viele Leser werden reiche Anregung finden.

27. **Leo Frobenius**, Geographische Kulturkunde. Eine Darstellung der Beziehungen zwischen der Erde und der Kultur nach älteren und neueren Reiseberichten zur Belebung des geographischen Unterrichts. 4 Bände. Leipzig 1904, Friedrich Brandstetter. Preis je 2,50 M.; kompl. geb. 11,50 M.
   1. Teil. Afrika. XIV u. 224 S. m. 4 Tafeln u. 11 Kartenskizzen im Text.
   2. Teil. Ozeanien. II u. 214 S. m. 4 Tafeln u. 8 Kartenskizzen im Text.
   3. Teil. Amerika. II u. 222 S. m. 5 Tafeln u. 16 Kartenskizzen im Text.
   4. Teil. Asien. II u. 259 S. m. 5 Tafeln u. 7 Kartenskizzen im Text.

Wie schon der ausführliche Titel des vorliegenden Werkes erkennen läßt, sollen die in dem Buche zusammengestellten, mitunter „gar arg beschnittenen" Reiseberichte älteren und neueren Datums beitragen, den geographischen Unterricht zu beleben. Dazu eignen sie sich um so mehr, als sie ausschließlich ethnographischen Inhaltes sind. Und wie die Menschen anderwärts leben, was sie tun und treiben, wie ihr materielles Leben beschaffen ist, welche Sitten und Gewohnheiten sie haben, wie bei ihnen der religiöse Trieb sich äußert und dergleichen — das sind Fragen, deren Beantwortung das kindliche Interesse findet und das kindliche Urteil erweitert. Eine Anzahl der behandelten Themen möge zeigen, wie die vom Verfasser ausgewählten Stoffe das Interesse rege machen: Völker- und Tagesleben am Kongo — Zwei Besuche bei einem ostafrikanischen Kriegshäuptling — Von der Weise, wie die Hottentotten ihr Vieh warten — Ein Stück aus der Lebensgeschichte eines Haussakaufmannes — Samoanisches Frauenleben — Die Kindererziehung bei den Nordindianern — Blätter aus der Mongolenchronik — Von den Gastereien und Speisen der Chinesen — Tagebuchblätter eines in Siam weilenden Gesandten — Lehre einer aztekischen Mutter. Beigegeben sind dem Werke 18 Tafeln und 40 Kartenskizzen verschiedener Art, die fast alle die Darstellungen in dankenswerter Weise erläutern und ergänzen.

Wir empfehlen das auch gut ausgestattete Buch allen Lehrern aufs

Digitized by Google

wärmste und halten es auch zur Anschaffung in Volksbibliotheken trefflich geeignet.

28. Dr. **Kurt Lampert**, Die Völker der Erde. Eine Schilderung der Lebensweise, der Sitten, Gebräuche, Feste und Zeremonien aller lebenden Völker. II. Band. VIII u. 428 S. m. 400 Abbild. nach dem Leben. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt. 17 Lieferungen à 60 Pf.

Die Anerkennung, die wir dem ersten Bande des prächtig ausgestatteten Werkes in unserem vorjährigen Berichte (S. 552) zollten, gebührt im ganzen und großen auch dem vorliegenden zweiten Bande, der uns die Völker Afrikas, Europas und Amerikas in leider mitunter wenig durchsichtiger Reihenfolge vorführt. Der Text wird dem Lehrer jedenfalls noch wertvollere Dienste für die lebensvolle Gestaltung seines Unterrichtes leisten als die Bilder. Das Buch verdient auch, in Volksbibliotheken angeschafft zu werden.

29. Die fünf verschiedenen Zonen der Erde. Begleitschrift zu Prof. Dr. Warens Zonenbildern (5 Aquarelle im Format 104 : 75) gezeichnet von Hugo d'Alesi. 8 S. Berlin 1903, G. Winkelmann. 20 Pf.

Für 100 Zeilen dürftigen Text 20 Pf. — wem's beliebt, der kaufe. Die Bilder haben uns nicht vorgelegen, über sie können wir also nicht urteilen.

30. Dr. **R. Carl**, Die verschiedenen Methoden der Geländedarstellung auf Schulwandkarten. Kritisch beleuchtet. 14 S. m. 1 lithogr. Tafel. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus. 50 Pf.

Diese kritische Beleuchtung der verschiedenen Methoden der Gebäudedarstellung auf Schulwandkarten ist leider nicht ganz objektiv gehalten, das lehrt schon die in wenig vorteilhafter Weise wiedergegebene Terraindarstellung, die farbige Höhenschichten mit der sogenannten Reliefmethode vermischt (beleuchtete Höhenschichten). Immerhin darf das kleine Schriftchen als recht empfehlenswert bezeichnet werden.

31. Dr. **Karl Weule**, Prof., Völkerkunde und Urgeschichte im 20. Jahrhundert. IV u. 43 S. Eisenach, Thüring. Verlagsanstalt. 1 M.

Diese Erweiterung der Antrittsrede, die der Verfasser aus Anlaß der Übernahme der Professur für Ethnographie und Prähistorie an der Leipziger Universität gehalten hat, kennzeichnet in klarer, ziemlich eingehender Weise die Ziele der Anthropologie, der Ethnographie und der Urgeschichte und die Hauptaufgaben, die dieser drei verbündeten Wissenschaften in der nächsten Zukunft warten, und deutet die Hauptstufen ihrer Forschungsmethoden bis zur Gegenwart an.

## VI. Bilder- und Kartenwerke.

1. **Geistbeck** u. **Engleder**, Geographische Typenbilder in reichem Farbendruck. Größe 84 × 110 cm. Jedes Bild mit Text. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus. Das Bild 5 M., zum Aufhängen 5,20 M., auf Leinwand mit Stäben 8,20 M.; jeder Text 25 Pf.
   Tafel 4. Der Golf von Neapel.
   Tafel 8. Den Rheindurchbruch bei Bingen und der Rheingau. Tallandschaft der deutschen Mittelgebirgsschwelle.
   Tafel 11. Der Hardanger Fjord, Typus der norwegischen Steilküste.

Diese geographischen Typenbilder waren schon in ihren früheren Auflagen vorteilhaft bekannt, in den vorliegenden, wesentlich verbesserten und farbenprächtigen Neudrucken haben sie eine weitere Stufe der Voll-

Digitized by Google

kommenheit erreicht. Wir empfehlen sie allen Kollegen wärmstens zur Anschaffung.

2. **Adolf Lehmann**, Schuldir., Geographische Charakterbilder. Größe 60 × 82 cm. Leipzig, Leipz. Schulbilder-Verlag. Jedes Bild 1,40 M.; zum Aufhängen m. Leinwandrand u. Ösen. 1,60 M.
   Nr. 49. Wien (Doppelbild, 4 M.
   „ 50. Das Siebengebirge.
   „ 51. Die Rauhe Alb mit dem Hohenzollern.
   „ 52. Venedig.

Wir empfehlen diese rühmlichst bekannten geographischen Charakterbilder allen Schulen wärmstens zur Anschaffung.

Wien zeigt uns die Kaiserstadt an der Donau von einer ihrer schönsten Seiten. Wir stehen am Burgring und sehen neben und hinter dem reizenden Volksgarten mit dem Theseustempel das Parlamentsgebäude, das Rathaus, die Universität, das Hofburgtheater am Franzensring und die k. k. Hofburg, überragt von den Türmen prachtvoller Kirchen und dem Kahlenberg und Leopoldsberg. Im Siebengebirge ist das Panorama von Rolandseck, unstreitig das schönste am deutschen Rheine, festgehalten, und die Rauhe Alb mit dem Hohenzollern zeigt die so charakteristische Nordwestseite des Schwäbischen Jura in den Hohenzollernschen Landen. Venedig zeigt uns die „dem Meere vermählte Stadt" am Kanal Grande zur Zeit der Abenddämmerung.

3. **A. Gerasch** u. **E. Pendl**, Geographische Charakterbilder aus Österreich-Ungarn. Wandbilder in vielfachem Farbendruck. Größe 84 × 64 cm. Auf starkes Papier geklebt und mit Leinwandschutzrand und Ösen versehen jedes Bild 3 K = 2,50 M. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn.
   1. Die Kerkafälle. 2. Prag: Karlsbrücke mit Hradschin. 3. Semmering: Krauselviadukt, Bolleroswand und Kalte Rinne.

Mustergültig in Farbe und Zeichnung, sind diese geographischen Charakterbilder vortrefflich geeignet, den Unterricht zu beleben und in den Schülern klare und richtige Vorstellungen des Dargestellten bilden zu helfen. Am besten gefällt uns das Bild der Kerkafälle. Zwischen den öden, dem Pflanzenwuchse feindlichen Felswänden des dalmatinischen Karstes hat sich die Kerka ihr Bett ausgenagt. Ihr dunkelgrün-braun bis schäumend weiß gefärbtes Wasser hebt sich wirkungsvoll ab von dem kalkfarbenen Mittelgrund, der eine wundervolle Verfärbung zum Horizonte hin aufweist. Die Stufen und Blöcke in ihm zeigen, was die Erosion schafft und welche gewaltige Arbeit der Fluß noch zu leisten hat, bis er zu einem ruhigen Laufe gelangt.

Die Bilder verdienen auch in unseren deutschen Schulen aufmerksame Beachtung. Wir sehen der Fortsetzung des ebenso schönen wie wertvollen Unternehmens mit Spannung entgegen.

4. **Meinholds** Geographische Bilder aus Sachsen. Dresden 1903, C. C. Meinhold & Söhne.
   Leipzig: Augustusplatz. 168 × 58 cm. Roh. 3,20 M.

So klar und deutlich die Szenerie ist, so wenig gefällt das Bild in malerischer Hinsicht.

5. Schweizerisches geographisches Bilderwerk für Schule und Haus unter Mitwirkung des Kunstmalers W. Benteli und des Schulinspektors G. Stucki, herausgeg. von W. Kaiser (vorm. Antonen) in Bern. Größe der

Digitized by Google

Bilder 60 × 80 cm. In 16 bis 18 Farben in feinstem Ölfarbendruck ausgeführt nach Originalgemälden. Leipzig, K. F. Koehler. Preis jedes Bildes 4 M., des zu jedem Bilde gehörigen Kommentars 25 Pf.

Diese in Zeichnung und Farbengebung vortrefflich ausgeführten Bilder stellen dar: 1. Die Jungfraugruppe: Eiger, Mönch und Jungfrau, 2. das Lauterbrunnental, 3. den Genfer See, 4. den Vierwaldstättersee, 5. Bern, 6. den Rhonegletscher, 7. Zürich, 8. den Rheinfall bei Schaffhausen, 9. Lugano, 10. Die Via malma, 11. Genf und 12. das Oberengadin bei St. Moritz. Wir empfehlen sie aufs wärmste und bemerken ausdrücklich, daß jedes Bild auch einzeln käuflich ist.

6. Bilder aus dem Heiligen Lande für Schule und Haus. 12 Tafeln in Farbendruck nach Aquarellen von Edmund von Wörndle von Adelsfried, Kunstmaler, mit begleitendem Text von Leonard Wiedemayr, k. k. Religions-Prof. in R. Bildgröße 36 × 53 cm. München, Piloty & Loehle. In Mappe 12,50 M.

Diese Bilder aus dem Heiligen Lande verdienen als Hilfsmittel für den Unterricht in der biblischen Geschichte und als Wandschmuck für Schule und Haus warmes Lob. Immer sind zuverlässige Naturaufnahmen zugrunde gelegt, und die Zeichnung ist von ebenso großer Sorgfalt und Sauberkeit, wie die Farbengebung sich durch völlige Naturwahrheit auszeichnet. Die einzelnen Bilder stellen dar: „Jerusalem (vom Ölberge aus gesehen) — Das Tal Josaphat und Gethsemane (von Süden aus gesehen) — Das Hirtenfeld und die Geburtskirche bei Bethlehem — Nazareth — Berg Libanon — Berg der Seligkeiten und See Genezareth — Berg Tabor in Galiläa — Stadt Sichem mit Ebal und Garizim — Berg der Versuchung Christi (Quarantana, von Jericho aus gesehen) — Berg Sinai — Am Jordanflusse — Das Tote Meer. — Der begleitende Text ist gut.

7. Künstlerischer Wandschmuck. Deutsche Künstler-Steinzeichnungen. Leipzig, B. G. Teubner u. R. Voigtländers Verlag.
Nr. 17. Venezia von Paul v. Ravenstein. 76 × 56 cm. 5 M.

Das vorliegende Bild von Venedig zeigt wieder einmal klar und deutlich, daß Bildwerke dem Schulunterrichte die besten Dienste leisten können, auch wenn sie nicht in der Absicht dieses Zweckes geschaffen worden sind. Voraussetzung ist, daß sie sachlich richtig und in genügend großem Maßstabe gehalten sind; besonderer künstlerischer Gehalt verleiht ihnen nur erhöhten Wert. Von diesem Standpunkte aus möchten wir Ravensteins Venezia geradezu als Muster eines geographischen Charakterbildes bezeichnen. Wer das Bild betrachtet, gewinnt jedenfalls eine richtige Vorstellung des Dargestellten, und außerdem wird sein ästhetisches Gefühl gehoben, weil der Künstler den Gegenstand in Zeichnung und Farbengebung meisterhaft behandelt hat.

8. Wiener Original-Künstler-Steinzeichnungen. Farbiges Wandtafelwerk für Schule und Haus, herausgegeben von der k. k. Hof- und Staatsdruckerei in Verbindung mit der Lehrmittelzentrale in Wien. Bildgröße 66 × 88 cm. Papiergröße 75 × 94 cm. Jedes Blatt 6 K = 5,25 M. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus.
Blatt 5. Karl Ederer, Pyramide. Blatt 6. Max Kurzweil, Donaufischer. Blatt 8. Max Suppantschitsch, Donautal.

Das sind nun einmal wieder Bilder, die vollste Anerkennung verdienen. Karl Ederers Pyramide kann geradezu als Muster eines geographischen Charakterbildes gelten, das allen Anforderungen der

Digitized by Google

Gegenwart gerecht wird. Und auch das Donautal und der Donaufischer! Wer diese Bilder aufmerksam betrachtet und so recht auf sich wirken läßt, der gewinnt wohl sicher eine richtige Vorstellung des Dargestellten. Wir können nur wünschen, daß diese Prachtwerke die wohlverdiente Beachtung finden. Hoffentlich kommen wir recht bald in die Lage, der deutschen Lehrerwelt weitere Blätter der Wiener Original-Künstler-Steinzeichnungen als besonders für den geographischen Unterricht geeignet empfehlen zu können.

9. **Hölzels** Rassentypen des Menschen. Unter Mitwirkung vom Reg.-Rat F. Heger ausgewählt u. bearb. von Prof. Dr. Franz Heiderich; gemalt von Friedr. Bock. Mit kurzem Begleittext von Dr. Franz Heiderich. Wien, Ed. Hölzel. Preis aller 4 Tafeln samt Begleittext: Roh 17 M., mit Metall-Saumleisten zum Aufhängen 19 M., auf Leinwand gespannt mit Stäben 24 M.

Ein nach Anlage wie Ausführung sehr zu empfehlendes Anschauungsmittel für den erdkundlichen Unterricht!

Die vier Tafeln (98 × 70 cm) bringen auf Grund vorzüglich ausgewählter, authentischer Vorlagen aus der Ethnographischen Sammlung des k. k. Naturhistorischen Hofmuseums in Wien in feinster, vielfarbiger Ausführung 32 Brustbilder (⅔ Lebensgröße) der verschiedenen Rassentypen des Menschen in den außereuropäischen Erdteilen. Die Anordnung erfolgte nach geographischen Gesichtspunkten, und zwar derart, daß auf Tafel 1 und 2 die asiatischen (Tscherkesse, Perser, Hindu, Singhalese, Drawida, Araber, Jude, Osmane — Kalmücke, Mongole, Chinese, Japaner, Samojede, Siamese, Javane, Negrito), auf Tafel 3 die afrikanischen (Kabyle, Nubier, Galla, Niam-Niam, Guineaneger, Zulukaffer, Hottentotte, Buschmann) und auf Tafel 4 die amerikanischen (Eskimo, nord- und südamerikanischer Indianer, Feuerländer), australischen (Australier, Maori, Papua) und polynesischen (Polynesier) Rassentypen zur Abbildung gelangten.

Eine Tafel mit ausschließlich europäischen Typen soll die Sammlung, der wir schon um der Betonung des völkerkundlichen Momentes im erdkundlichen Unterrichte willen eine recht weite Verbreitung wünschen, noch ergänzen.

10. Wandtafeln für den Unterricht in Anthropologie, Ethnographie und Geographie. Herausgeg. von Dr. Rudolf Martin, Prof. Zürich, Artist. Institut Orell Füßli.
    1. Kleine Ausgabe: aus 8 Tafeln resp. Typen bestehend, für den Geographie-Unterricht in den Volksschulen bestimmt. 28 M.
    2. Große Ausgabe: aus 24 Tafeln resp. Typen bestehend, für den Unterricht in Mittel- und Hochschulen, sowie für Museen ꝛc. bestimmt. 64 M.

Das unter obigem Titel herausgegebene Bilderwerk ist ein hervorragend wichtiges Hilfsmittel für den erdkundlichen Unterricht aller Schulstufen. Jede Tafel stellt das Brustbild eines der wichtigsten Repräsentanten der Menschheit in Überlebensgröße dar und ist nach Originalaufnahmen bekannter Fachleute und Forschungsreisender in feinster Photochromausführung hergestellt worden. Beigegeben ist ihr ein kurzer, erläuternder Text aus der sachkundigen Feder des Herausgebers.

Die für die oberen Klassen der Volksschulen, Realschulen usw. bestimmte Kleine Ausgabe umfaßt folgende Typen: Wedda, Javanin, Australier, Massai, Melanesier, Dakota, Eskimo und Großrusse. Die Große Ausgabe veranschaulicht außer den genannten Typen noch

Digitized by Google

folgende: Ägypter, Senoi, Semang (Negrito), Chinesin, Buschmann, Tamil, Karaibe, Polynesierin, Karen, Battak, Dahome-Neger, Mikronesier, Kirgise, Salomonier, Samojede und Tschon (Feuerländer).

---

11. **E. Debes'** Schulatlas für die unteren und mittleren Unterrichtsstufen. Ausgabe in 43 Karten. In Verbindung mit hervorragenden Schulmännern ausgeführt in der Geographischen Anstalt der Verlagshandlung. 75 Aufl. Leipzig, H. Wagner & E. Debes. Kart. 1,50 M. Gratisbeilage: 1 Heimatkarte.

Wer die von der Geographischen Verlagshandlung Wagner & Debes herausgegebenen kartographischen Werke kennt, weiß, daß auch bei dem vorliegenden Schulatlas größte Genauigkeit, klarer Druck und leichte Übersichtlichkeit nicht gering anzuschlagende Vorzüge sind.

12. Schulatlas für die unteren Klassen höherer Lehranstalten (Sexta und Quinta). Bearbeitet und herausgegeben von C. Diercke. 2., verm. Aufl. 16 Haupt- und 62 Nebenkarten auf 33 Kartenseiten. Braunschweig, George Westermann. Mit Heimatkarte geb. 1,80 M.
13. Schulatlas für die mittleren Unterrichtsstufen höherer Lehranstalten. Bearbeitet und herausgeg. von C. Diercke. 15. Aufl. 42 Haupt- und 92 Nebenkarten auf 64 Kartenseiten, nebst einer Karte zur Heimatkunde. Ebenda. Mit Heimatkarte geb. 3,80 M.
14. Schulatlas für höhere Lehranstalten. Bearbeitet und herausgegeben von C. Diercke und E. Gäbler. 40. Aufl. 159 Haupt- u. 156 Nebenkarten auf 156 Kartenseiten. Ebenda. Geb. 6 M.

Der Herausgeber der vorliegenden Schulatlanten, Regierungsrat Diercke, ist sichtlich bemüht, mit jeder Bearbeitung seiner geographischen Hilfsmittel höheren Anforderungen gerecht zu werden. An den neuesten Auflagen ist besonders hervorzuheben, daß eine bedeutend größere Anzahl von Karten flächentreuen Entwurf zeigt. Die Stoffauswahl ist im ganzen und großen maßvoll und entspricht in den einzelnen Atlanten den Unterrichtsstufen, für die sie bestimmt sind. Um zu zeigen, in welch entsprechender Weise dem jeweiligen Unterrichte gedient wird, sei erwähnt, welche Karten auf den verschiedenen Stufen im Unterrichte in der Geographie von Deutschland verwendet werden können. Der Schulatlas für die unteren Klassen enthält eine physikalische und politische Karte von Deutschland (Doppelblätter), letztere mit besonderem Kärtchen der thüringischen Staaten, Karten zur Darstellung der Stromgebiete, der Bevölkerungsdichte, der Verteilung der Völker und Sprachen, der Bekenntnisse, der Industrie und der direkten Entfernungen der wichtigsten Städte von Berlin und Pläne von Berlin, Hamburg, München, Dresden, Stuttgart und dem rheinisch-westfälischen Industriebezirke. — Der Schulatlas für die mittleren Unterrichtsstufen bietet außerdem besondere Karten für das westliche, mittlere und östliche Norddeutschland, für das westliche und östliche Mitteldeutschland und für Süddeutschland (Maßstab 1:2000000) und Karten zur Darstellung der mittleren Jahrestemperatur und der jährlichen Regenmenge. — Dazu kommen im Schulatlas für höhere Lehranstalten physikalische und politische Karten von Nord- und Süddeutschland (Doppelblätter), Karten zur Darstellung der geologischen und phänologischen Verhältnisse, der Waldgebiete, der Bodenbenutzung, besondere Karten eines Industriebezirkes, einer Marsch- und Geestlandschaft, einer westfälischen Landschaft, einer Gebirgslandschaft, des mittleren Neckartales und der Rauhen Alb, des Rheinlaufes von Mainz bis Bingen, des Odenwaldes bei Heidelberg, des Feldberges und seiner Umgegend, des Rheinlaufes bei Schaff-

Digitized by Google

hausen, Münchens und der bayrischen Hochebene, der deutschen Nordseeküste, Helgolands, Neuwerks, der Elbmündung, der Sächsischen Schweiz und des Lausitzer Berglandes, Thüringens, des Iser- und Riesengebirges, des Plateaus von Pommerellen, Breslaus und der Trebnitzer Höhen, des Havelquellengebietes und der Porta Westfalica und Pläne von Darmstadt, Karlsruhe, Metz, Saarbrücken, Straßburg, Weißenburg, Wörth, Kiel, Danzig, Bremen, Lübeck, Köln, Koblenz, Frankfurt a. M., Kassel, Leipzig, Koburg, Weimar, Stettin, Königsberg, Hannover und Magdeburg und Umgegend. Und dabei weisen die meisten Karten weit mehr Einzelheiten auf, als die in den vorgenannten Atlanten, sie sind also in steigendem Maße geeignet, das Interesse des Schülers für geographische Details zu wecken und zu fördern.

Die von uns bei Besprechung der vorigen Auflage erhobenen Einwendungen sind leider nicht beachtet worden. Trotz alledem ist den vorliegenden Atlanten eine immer weitere Verbreitung in unseren höheren Lehranstalten zum Nutzen des Unterrichtes zu wünschen.

15. Dr. **H. Lange**, Volksschul-Atlas. Neu bearbeitet und herausgegeben von C. Diercke. 42 Karten auf 45 Kartenseiten. 380., durchgesehene und berichtigte Aufl. Braunschweig, George Westermann. Kart. mit Karte zur Heimatkunde 1 M.
16. **Diercke**, Atlas für Berliner Schulen. Bearbeitet und herausgegeben unter Mitwirkung des Berliner Lehrervereins. Ebenda Kart. 1 M.
17. **Diercke**, Atlas für Hamburger Schulen. Bearbeitet und herausgegeben unter Mitwirkung der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens in Hamburg. 50 Haupt- und 70 Nebenkarten auf 54 Kartenseiten nebst Textanhang von 12 S. Ebenda. Geb. 1 M.

Den ersten der genannten Volksschulatlanten konnten wir schon oft empfehlen, die übrigen liegen uns das erstemal zur Besprechung vor. Eigen sind dem Berliner und dem Hamburger Atlas die der Heimatkunde gewidmeten Kartenseiten, dem Berliner eine übergroße Anzahl Karten zur allgemeinen Erdkunde (Mittlere jährliche Wärmeschwankung, Luftdruck und Winde im Januar und im Juli, jährliche Regenmenge und Regenzeiten, je 3 Karten zur Verbreitung wichtiger Nutzpflanzen und wichtiger Tiere [Puma, Grislybär, Dingo u. a.?!]!) und dem Hamburger ein Textanhang von 12 Seiten, in den allerdings der Einwohnerzahlen mehr als zuviel aufgenommen worden sind. Das hamburgische Staatsgebiet figuriert mit 101 Einwohnerzahlen seiner Staatsgebiete, Stadtteile, Gemeinden und Nachbarorte, das Deutsche Reich mit 140 Einwohnerzahlen seiner wichtigsten Städte, Europa mit 155, Asien mit 78, Nordamerika mit 36, Afrika mit 24, Südamerika mit 13 und Australien mit 11 Einwohnerzahlen **wichtigster Städte** (Der geneigte Leser prüfe sich einmal in bezug auf Addis Abeba, Amoy, Katmandu, Kirin, Kokan, Malmen, Omaha, Rosario, Seattle und Tumut!).

Alles in allem genommen aber verdienen die Atlanten warme Empfehlung, nicht zuletzt auch wegen des mäßigen Preises. Berlins und Hamburgs Lehrer werden sich der Verlagshandlung zu Dank verpflichtet fühlen.

18. **Ed. Gaeblers** Volksschul-Atlas für das Königreich Sachsen. Mit besonderer Berücksichtigung der Heimat- und Vaterlandskunde. Meißen, Sächs. Schulbuchhandlung. Kart. 60 Pf.

Wir sind durch diese vorzüglichen Leistungen auf dem Gebiete der Schulkartographie denn doch zu sehr verwöhnt, als daß wir dem vor-

Digitized by Google

liegenden Volksschulatlas ein empfehlendes Wort mit auf den Weg geben könnten. Auf Kleinigkeiten wollen wir nicht eingehen. Wir bitten aber, die zum Zwecke der Einführung in das Kartenverständnis gebotenen Ansichten und Kartenbilder auf S. 1 einmal aufmerksam zu betrachten und — miteinander zu vergleichen.

19. Dr. **R. Lehmann**, Prof., u. Dr. **B. Petzold**, weil. Prof., Atlas für die unteren Klassen höherer Lehranstalten. 2., verb. Aufl. 50 Haupt- u. 71 Nebenkarten auf 51 Kartenseiten. Bielefeld 1903, Velhagen & Klasing. Brosch. 1,60 M.; kart. 2 M.; geb. 2,30 M.

20. —— Atlas für Mittel- und Oberklassen höherer Lehranstalten. 3., verb. Aufl. 69 Haupt- und 90 Nebenkarten auf 80 Kartenseiten. Bielefeld 1903, Ebenda. Brosch. 4,60 M.; in Schulband kart. 5 M.; geb. 5,50 M.

Man muß wirklich staunen, wenn man sieht, welch herrliche Früchte der so rege Wettbewerb auf dem Gebiete der Schulkartographie zeitigt. Und doch wie sehr zu beklagen sind die geringen Erfolge, die der geographische Unterricht in den meisten der Lehranstalten erzielt, denen die vorliegenden Atlanten dienen sollen. Mögen darum die vorzüglichen Lehmann-Petzoldtschen Atlanten die wohlverdiente Anerkennung und weitgehende Verbreitung finden zum Segen des erdkundlichen Unterrichts in unseren höheren Lehranstalten.

21. Atlas für höhere Lehranstalten mit besonderer Berücksichtigung der Handelsgeographie. Bearbeitet und herausgegeben von Dr. **R. Lehmann**, Prof., u. **A. Scobel**, Direktor. 74 Haupt- und 66 Nebenkarten auf 80 Kartenseiten. Bielefeld 1903, Velhagen & Klasing. Kart. 5 M.; geb. 5,50 M.

Der vorliegende Atlas soll dem erdkundlichen Unterrichte mittlerer und oberer Stufen auf solchen höheren Lehranstalten dienen, welche neben den allgemeinen geographischen Verhältnissen auch das Wichtigste über die Produktion der verschiedenen Erdräume, sowie ihre Verkehrsverhältnisse, wenigstens soweit dieselben für den Welthandel von Bedeutung sind, in den Bereich näherer Betrachtung zu ziehen wünschen. Er bringt darum neben den Karten der allgemeinen geographischen Verhältnisse der verschiedenen Erdräume eine große Anzahl von Karten über die klimatologischen Verhältnisse, über die Verbreitung wichtiger Produkte, über die belebtesten Verkehrswege, über die Verteilung der wichtigsten Industrien usw. Die wirtschaftsgeographischen Karten lassen tüchtige Vorarbeit erkennen und bieten eine reiche Fülle des Belehrenden und Anregenden. Kurz, der Atlas verdient den oben gekennzeichneten Kreisen aufs wärmste empfohlen zu werden.

22. Atlas für die bayerischen Mittelschulen. Bearbeitet u. herausgegeben von **C. Loreck**, k. Major z. D., u. **A. Winter**, Prof. am Neuen Gymnasium in Regensburg. München, Piloty & Loehle.

3. Teil. Die Länder Europas außer Deutschland, Österreich-Ungarn und der Schweiz. 18 Haupt- und 28 Nebenkarten auf 18 Kartenseiten. 1,60 M.

4. Teil. Asien, Afrika, Australien, Nord- und Südamerika, Übersichten über die Erdoberfläche und viele Nebenkarten. 17 Haupt- und 60 Nebenkarten und 4 Profile auf 18 Kartenseiten. 2,50 M.

Die beiden letzten Teile des in Rede stehenden Atlasses für bayrische Mittelschulen verdienen besonders warme Empfehlung. Die einzelnen Karten sind mit großer Sorgfalt ausgewählt und bearbeitet und technisch ebenso sauber wie geschmackvoll ausgeführt. Recht wertvoll erscheinen uns die den physikalischen Erdteilkarten beigegebenen Profile

Digitized by Google

und die meisten Nebenkärtchen: der Anwuchs des Podeltas, die Lagunen und der Plan von Venedig, der Sognefjord und die Schären vor Stockholm, die Oase Dschofra u. a. m. Auch die Wirtschaftsgeographie ist in besonderer Weise berücksichtigt worden. Sobald der Atlas als Ganzes vorliegt, dürfte ihm in höheren Lehranstalten eine weite Verbreitung bevorstehen.

23. Volksschulatlas. Bearbeitet und herausgegeben von **Rudolf Schmidt**, Direktor. 71., verb. u. verm. Aufl. Bielefeld, Velhagen & Klasing.
Ausgabe A. Geh. 60 Pf.; kart. 80 Pf.
Ausgabe B. Mit Bilderanhang. Kart. 1 M.

Möge dieser treffliche Volksschulatlas, der an Wert und Brauchbarkeit keinem seiner Art nachsteht, in manchen Einzelheiten alle übertrifft, eine immer weitere Verbreitung finden!

24. **Sydow-Wagners** Methodischer Schulatlas. Entworfen, bearb. u. herausgegeben von Prof. Dr. Hermann Wagner. 65 Haupt- und 50 Nebenkarten auf 47 Kartenseiten. 10., berichtigte u. ergänzte Aufl. Gotha 1903, Justus Perthes. Geb. 5 M.

Sydow-Wagners Methodischer Schulatlas ist ein Werk von ungewöhnlicher Bedeutung und zweifellos der beste aller Schulatlanten. In stofflicher Hinsicht schließt er sich an des Herausgebers Lehrbuch der Geographie (Hannover, Hahnsche Buchhandlung) an, dessen zweiten Band jeder Geograph sehnlichst erwartet. Lehrern wüßten wir zum eigenen Handgebrauche einen zweckmäßigeren und dabei billigeren Atlas nicht zu empfehlen.

25. **Sohr-Berghaus'** Handatlas über alle Teile der Erde. Neue zeitgemäße Bearbeitung, entworfen und unter Mitwirkung von Otto Herkt herausgegeben von Prof. Dr. Alois Bludau. 9. Aufl. 84 Blätter mit über 150 Karten in 30 Lieferungen à 1 M. von je 2—3 Blatt. Glogau 1903, Karl Flemming.

Die vorliegenden Lieferungen des sehr empfehlenswerten Handatlasses (4 bis 8) enthalten 2 weitere Blätter der achtteiligen Karte des Deutschen Reiches im Maßstabe 1:1000000, Blatt 1, 3 und 4 der vierteiligen politischen Karte von Nordamerika und Blatt 2 der dreiteiligen politischen Karte von Südamerika im Maßstabe 1:10000000, die physisch-politische Karte der Pyrenäenhalbinsel im Maßstabe 1:3000000 und einzelne Blätter der politischen Karten von Frankreich und Italien im Maßstabe 1:1500000. Die Bearbeitung dieser Karten ist eine ebenso sorgfältige, wie ihre technische Ausführung sehr sauber und ansprechend ist. Sehr reichhaltig ist die Beigabe von Sonderkärtchen und -plänen. Auf dem Plane von Leipzig ist der frühere Exerzierplatz im Süden der Stadt eingetragen. Besonders empfohlen seien noch die Karte der Polargebiete und die der Meeresströmungen und jährlichen Verteilung der Niederschläge.

26. **Stielers** Handatlas. Neue, 9. Lieferungsausgabe. 100 Karten in Kupferstich, herausgeg. von Justus Perthes in Gotha. Erscheint in 50 Lieferungen (jede mit 3 Karten) à 60 Pf. Die Lieferungen werden in Zwischenräumen von 2 bis 3 Wochen ausgegeben. Nach Ausgabe der letzten Lieferung erscheint für mäßigen Preis ein vollständiges alphabetisches Verzeichnis aller im Atlas vorkommenden Namen. Zur Abnahme desselben ist kein Käufer verpflichtet. Gotha, Justus Perthes.

Von dieser Neubearbeitung des „Großen Stieler", der in wissenschaftlicher und technischer Hinsicht unter allen ähnlichen Unternehmungen

Digitized by Google

unstreitig die erste Stelle einnimmt, liegen uns diesmal 22 Lieferungen vor. Jede derselben legt rühmliches Zeugnis ab von dem hohen Stande der Kartographie und wird beitragen, dem „Großen Stieler" seinen Ruhm als eines Meisterwerkes weiter zu verkünden.

27. Atlas zur biblischen Geschichte zum Gebrauch in Gymnasien, Real- und Bürgerschulen. 8 Blätter in Farbendruck. 7., gänzlich umgearb. u. verb. Aufl. von Ißleib-Königs Atlas zur bibl. Geschichte. Leipzig, Theod. Hofmann. 50 Pf.

Dieser Atlas enthält folgende Karten: Kanaan zur Zeit der Patriarchen und (im Nebenkarton) zur Zeit, da David in Hebron wohnte. — Palästina nach der Einteilung in 12 Stammländer und dem späteren Zerfall in zwei Reiche und (im Nebenkarton) Umfang des Reiches Davids und Salomos. — Palästina von der Rückkehr der Juden aus der babylonischen Gefangenschaft bis zur Zerstörung Jerusalems durch Titus und (im Nebenkarton) die Umgegend von Jerusalem. — Die Sinai-Halbinsel mit dem Zuge der Israeliten durch die Wüste und Kanaan zur Zeit der Eroberung, im Nebenkarton die Dschebel-Musa-Gruppe. — Die Reisen Jesu und der See Genezareth. — Reisen des Apostels Paulus. — Jerusalem von der Zeit Christi bis zur Zerstörung durch Titus. — Jerusalem in der Gegenwart. Weniger, aber dieses Wenige besser, das wäre mehr.

28. **Hans Kintz**, Lehrer, Die Kronländer der österreichisch-ungarischen Monarchie. 18 Kartenskizzen in Farben, m. 19 S. Text. Triest, F. H. Schimpff. 80 Pf.

Das wohl zu empfehlende Heft enthält 18 ansprechende dreifarbige Kartenskizzen der Kronländer der österreichisch-ungarischen Monarchie — leider in 12 verschiedenen Maßstäben! — und bietet auf der Gegenseite jeder Kartenskizze Flächeninhalt, Einwohnerzahl und Grenzländer des betreffenden Kronlandes, sowie die Namen der in den Kartenskizzen mit fortlaufenden Ziffern bezeichneten Gebirge, Gewässer und Ortschaften.

29. Handkarte des Bezirkes Borna, bearb. von M. Kuhnert-Chemnitz und H. Uhlmann-Borna. Maßstab 1 : 125000. Dresden 1903, A. Müller-Fröbelhaus.

30. Heimatkarte von Dresden und Umgegend. Nach Kuhnerts Manier in Verbindung mit F. H. Döring, entw. u. gezeichnet von B. Breull. Maßstab 1 : 100000. Ebenda, 1903.

31. **Kuhnert-Lehmann**, Heimatkarte von Kamenz und Umgebung. Maßstab 1 : 100000. Ebenda, 1903.

32. Schul-Handkarte der Bezirke Löbau und Zittau, gezeichnet von M. Kuhnert in Chemnitz. Maßstab 1 : 125000. Ebenda, 1903.

Die vorliegenden Heimatkarten sind durchweg tüchtige und anerkennenswerten Leistungen, denen wir gleich gute kaum an die Seite zu stellen wüßten. Hoffentlich läßt das Erscheinen weiterer Karten nicht lange auf sich warten.

33. **M. Kellerers** Neue Schulwandkarten für Südbayern, Bayern und Süddeutschland (mit Elsaß-Lothringen). Bearb. u. lithogr. von Dr. C. Wolf u. Sohn in München. Maßstab 1 : 250000. München, M. Kellerers Hofbuchhdlg.

Südbayern in 4 Blättern. Roh 12 M., aufgezogen m. Stäben 17 M.
Bayern, d. h. Bayern rechtsrheinisch. In 6 Blättern 18 M. bez. 25 M.
Süddeutschland. 26 M. bez. 35 M.

Eine in jeder Beziehung vortreffliche Leistung auf dem Gebiete der Schulkartographie.

Digitized by Google

Der Hauptvorzug der Karten liegt in der geographisch richtigen und plastisch prächtig wirkenden Zeichnung der Bodenformen. Auch die Farbengebung ist eine glückliche. Grelle Farben, die ein unschönes Bild liefern, sind vermieden. Ortspunkte und Ortsnamen sind sehr reichlich, aber so eingetragen, daß sie das Gesamtbild in keiner Weise beeinträchtigen. Dasselbe gilt von den politischen Einträgen, die übrigens bewirken, daß die Karten als orohydrographische und als politische gleichzeitig benutzt werden können. Eins wünschten wir denn doch anders. Gewiß würde es der trefflichen Karte noch zum Vorteile gereichen, wenn die Hauptflüsse ein wenig kräftiger gezeichnet würden.

34. Schulwandkarte von der preuß. Prov. Hessen-Nassau, dem Großherzogtum Hessen und dem Fürstentum Waldeck. Entworfen von Joseph Cüppers. Maßstab 1:125000. Düsseldorf, L. Schwann. Roh 8 M., aufgezogen mit Stäben 16 M.

Die Darstellung der physikalischen und der politischen Verhältnisse auf einer Karte ist auch in der hier vorliegenden gelungen, ohne daß das Kartenbild an Anschaulichkeit und Klarheit verloren hätte. So kann die Karte als Hilfsmittel für den geographischen Unterricht in den Schulen der im Titel genannten deutschen Staaten und Landesteile empfohlen werden.

35. Schulwandkarte von Niedersachsen (Hannover, Oldenburg, Braunschweig, Hansestädte ꝛc.) Entworfen von Joseph Cüppers. Maßstab 1:200000. Düsseldorf, L. Schwann. Roh in 6 Blättern 7 M., aufgezogen mit Stäben 13 M.

Die Karte erscheint trotz der zahlreichen Eintragungen leer: die naturgemäß spärliche Terrainzeichnung, die Hervorhebung der einzelnen Staaten und die geringe Bevölkerungsdichte des dargestellten Gebietes nur durch Randkolorit lassen eben viel weiße Fläche. Sie wird in den Schulen, in denen sie auf Absatz rechnen darf, gute Dienste leisten.

36. Schulwandkarte von Westfalen. Entworfen von A. Joseph Cüppers. Maßstab 1:175000. Düsseldorf, L. Schwann. Roh 8 M., aufgezogen mit Stäben 16 M.

Die Auswahl des dargestellten Stoffes muß, wie die Terraindarstellung als eine wohlgelungene bezeichnet werden, die Karte ist also ein zweckmäßiges, brauchbares Lehrmittel.

37. **R. Noordhoff**, Der Rhein. Große Wandkarte des ganzen Stromgebietes des Rheines im Maßstab 1:500000 mit einem Karton: Die Gotthardbahn bei Wassen. Größe der Karte 180 × 145 cm. Leipzig, K. F. Koehler. Roh 17 M., aufgezogen auf Leinwand mit Stäben 24 M.

In dem ansehnlichen Maßstabe 1:500000 gezeichnet, gewährt diese sorgfältig ausgeführte Karte mit ihrem durchsichtigen Inhalte ein gut brauchbares Bild der physischen Gestaltung des gesamten Rheingebietes. In Nebenkartons sind, für den Unterricht ganz erwünscht, ein Querschnitt durch die Oberrheinische Tiefebene und eine Abbildung der Gotthardbahn bei Wassen eingetragen.

38. Schulwandkarte von Deutschland, politisch. Entworfen von Ad. Joseph Cüppers. Maßstab 1:625000. Düsseldorf, L. Schwan. Roh in 9 Blättern 13 M., auf Leinwand gezogen und mit Stäben 22 M.

Ein kräftig wirkendes Bild der politischen Gliederung des Deutschen Reiches und seiner Grenzländer, das wir für einfache Schulverhältnisse gern empfehlen.

Digitized by Google

39. **C. Diercke**, Schulwandkarte des Deutschen Reiches. Staatenkarte in 6 Blättern. Maßstab 1 : 900000. Braunschweig, George Westermann. Roh 13 M., aufgezogen mit Stäben 22,50 M.

In dieser neuen Schulwandkarte des Deutschen Reiches wird das Staatliche durch geschmackvoll zusammengestelltes Flächenkolorit mit dunkler abgetöntem Randkolorit kraftvoll gegeben, ohne daß die in schwarzen Schraffen ausgeführte Terraindarstellung in ihrer Wirkung beeinträchtigt würde. Die technische Ausführung macht dem durch seine weitverbreiteten, vorzüglichen Schulatlanten rühmlichst bekannten Verlage alle Ehre. So verdient denn die Karte die wärmste Empfehlung. — Ein Stichfehler ist uns aufgefallen: Mittenwalde.

40. Große offizielle Schulwandkarte der Schweiz, bearb. u. herausgeg. vom eidgenössischen topographischen Bureau. Reliefdarstellung in vielen Farben von H. Kümmerly. Maßstab 1 : 200000. Größe 205 × 144 cm. Bern, Verlag des topographischen Bureaus. Hauptdepot für das Deutsche Reich: Leipzig, K. F. Koehler. Unaufgezogen in 4 Sektionen 16 M., aufgezogen auf Leinwand mit Stäben 24 M. Unentgeltliche Abgabe an alle schweizerischen Schulen, die den Unterricht in der Landeskunde als ordentliches Lehrfach eingeführt haben.

Diese Karte der Schweiz ist in der Tat „ein Meisterwerk ersten Ranges". Ausgezeichnet ebenso sehr durch wissenschaftliche Zuverlässigkeit wie durch vollendete Technik, gibt sie in der Hauptsache ein Bild der physischen Gestaltung des Landes. Die relativen Niederungen bis 500 m sind graublau gemalt, über 500 m wird das Gelände grünlich, von 700 m ab herrscht in dem Grundfarbentone das Gelbbraun vor, und zuletzt gehen die Abhänge in Gelb und Orange über. Zu diesen Farben tritt in den (aus Nordwest) beschatteten Partien ein zartes Violett, das ganz wesentlich beiträgt, die plastische Wirkung des Gesamtbildes zu erhöhen. Die Höhenkurven sind in Braun eingetragen, Flüsse und Seen erscheinen blau, für die Siedelungen wurde Rot und Weiß, für die Verkehrswege Weiß (Straßen) und Schwarz (Eisenbahnen) verwendet, und die Landes- und Kantongrenzen sind in zartem Rot gehalten. Alles stimmt in vortrefflicher Weise zusammen und erzeugt ein Bild, auf dem auch das Schülerauge gern verweilen wird.

41. **R. Noordhoff**, Die Länder Europas. Zwölf kolorierte stumme Wandkarten für die Volksschule, physikalisch mit rot gezeichneten politischen Grenzen. Größe der Karten 94 × 73 cm. Leipzig, K. F. Koehler. Jede einzelne Karte unaufgezogen 3 M., aufgezogen auf Leinwand 4,50 M., aufgezogen auf Leinwand mit Stäben 5 M., alle 12 Karten zusammen 30, 45 oder 50 M.

1. Großbritannien und Irland. Maßstab 1 : 1600000. Nebenkarte: Steinkohlengebiete.
2. Belgien und Luxemburg. Maßstab 1 : 450000. Nebenkarte: Steinkohlengebiete.
3. Deutschland. Nebenkarte: Politische Übersicht.
4. Frankreich. Maßstab 1 : 1600000. Nebenkarte: Steinkohlen- und Weingebiete.
5. Die Schweiz und Umgebung. Maßstab 1 : 500000.
6. Österreich-Ungarn. Maßstab 1 : 1600000.
7. Dänemark. Maßstab 1 : 800000. Nebenkarte: Island 1 : 1600000 und Faer-Oer 1 : 800000.
8. Skandinavien. Maßstab 1 : 2280000.
9. Rußland. Maßstab 1 : 5000000.

Digitized by Google

10. Spanien und Portugal. Maßstab 1 : 1600000.
11. Italien. Maßstab 1 : 1800000. Nebenkarte: Delta von Po u. Etsch.
12. Die Balkanstaaten. Maßstab 1 : 1600000. Nebenkarte: Politische Übersicht, der Bosporus und Kreta.

Diese unter Anwendung der schrägen Beleuchtung sorgfältig ausgeführten stummen Karten der Länder Europas machen bei aller Einfachheit der Darstellung (Gebirge braun, Ortschaften und Verkehrslinien rot, Flüsse, Seen und Meere weiß) einen recht guten Eindruck und verdienen, auch wegen ihrer schönen Übersichtlichkeit, namentlich zum Zwecke der Einprägung des Topischen und der Wiederholung warm empfohlen zu werden.

42. **C. Diercke**, Schulwandkarte von Europa. Staatenkarte in 6 Blättern. Maßstab 1 : 3000000. Braunschweig, George Westermann. Roh 13 M., aufgezogen mit Stäben 22,50 M.

Diese neue politische Schulwandkarte von Europa ist ebenso sorgfältig und geschickt gearbeitet, wie geschmackvoll ausgeführt, und gehört unstreitig zu den besten Karten von unserem heimischen Erdteile. Die vortreffliche Wirkung des gut gewählten Flächenkolorits wird noch erhöht durch ein intensives, schmales Randkolorit, und die untergelegten Grundzüge des Terrains kommen zu schöner Geltung.

43. **Hölzels** Schulwandkarte von Asien. Politische Ausgabe. Bearb. von Dr. Franz Heiderich. Maßstab 1 : 8000000. Wien, Ed. Hölzel. Roh 15 M., auf Leinwand gespannt in Mappe 20 M., auf Leinwand mit Stäben 22 M.

Diese politische Wandkarte von Asien ist auf Grundlage der von demselben Verfasser herausgegebenen physikalischen Karte (vgl. Pädag. Jahresbericht, 55. Jahrg., 1902, S. 565) bearbeitet, doch wurde das Kartenbild durch Verrückung des Titels auch über Europa ausgedehnt. Diese Erweiterung gereicht der Karte zu besonderem Vorteile; denn es lassen sich nun die großen Weltverkehrsadern vom Atlantischen bis zum Großen Ozean verfolgen. Die politischen Gebilde und Besitzverhältnisse sind durch Flächenkolorit, größere Sondergebiete durch Grenzkolorit geschieden. Die physische Grundlage wurde durch die in Graubraun gehaltene Schraffierung des Geländes, sowie durch besondere Signaturen für Sümpfe, Wüsten und Tundren zum Ausdrucke gebracht. Die wichtigsten Eisenbahn- und Schiffahrtslinien sind, wie die Ortspunkte, rot, die Kabellinien schwarz eingetragen. Alles zusammen gibt ein ebenso schönes wie wirkungsvolles Bild.

Nach dem Vorausgehenden braucht die Karte wohl nicht noch eigens empfohlen zu werden.

44. **Hölzels** Schulwandkarte von Australien und Polynesien, Stiller Ozean. Bearb. u. gezeichnet von Dr. Franz Heiderich. Mollweidische flächentreue Projektion. Maßstab 1 : 10000000. Wien, Ed. Hölzel. Roh 18 M., auf Leinwand gespannt in Mappe 24 M., auf Leinwand mit Stäben 28 M.

Diese prächtige Karte bietet nicht bloß ein physisches und politisches Bild von Australien und Polynesien, sondern stellt auch den gesamten Stillen Ozean mit seinen Gegengestaden dar. Dadurch ist es möglich, die großen Dampfer- und Kabellinien in ihrer ganzen Ausdehnung und im Zusammenhange mit den Hafenplätzen und den von ihnen ausgehenden Kontinentalbahnen zu verfolgen. Festlandsgelände und Meeresboden sind in ihrer Gestaltung vortrefflich dargestellt, jenes

Digitized by Google

durch sehr schön — in Anlehnung an Peuckers farbenplastische Grundsätze — kolorierte Höhenstufen und Schraffen, dieser durch fein abgetönte Tiefenstufen. Recht wertvoll für die Gewinnung eines treffenden Bildes von dieser Gestaltung sind die am unteren Kartenrande angebrachten, längs des Äquators gedachten Profile. Das eine derselben (mit 25facher Überhöhung!) veranschaulicht den Gegensatz zwischen dem flachwelligen Gelände des Meeresbodens und dem energisch modellierten des Festlandes, das andere (ohne jede Überhöhung!) die Kleinheit aller Unebenheiten der Erdkruste im Verhältnis zum Erdganzen.

Die Karte ist als eine wertvolle Bereicherung jeder geographischen Lehrmittelsammlung zu bezeichnen. Möge sie die entsprechende Verbreitung finden!

45. **Produkten- und Verkehrskarte von Afrika.** Bearb. von Dr. Ernst Friedrich, Privatdozent der Geographie a. d. Universität Leipzig. 3 Blätter im Maßstabe von 1 : 10000000 nebst einer Beigabe, Literaturverzeichnis und Statistik enthaltend. Ausgeführt in der Geogr. Anstalt des Verlags. Bielefeld 1903, Velhagen & Klasing. 9 M.

Die vorliegende Karte gibt ein ziemlich spezielles Gesamtbild der Produktions-, Handels- und Verkehrsverhältnisse des „dunklen Erdteils". Die Produkte usw. aus dem Mineralreiche sind mit gelber und grüner Farbe (Einschreibungen grün), aus dem Pflanzenreiche mit roter und den verwandten Farben (Einschreibungen karminrot), aus dem Tierreiche mit blauer Farbe (Einschreibungen blau) dargestellt. Alles, was wesentlich nur dem lokalen Bedarfe dient, ist durch Einschreibung, alles, was größeren Handelswert hat, außerdem durch Signaturen bezeichnet, und zwar um so augenfälliger, je intensiver die Produktion ist. Die Karte verdient als ein äußerst schätzbarer Beitrag zur Lösung einer wichtigen Frage vollste Anerkennung.

46. **E. Dierke,** Schulwandkarte von Palästina. In 4 Blättern. Maßstab 1 : 250000. Braunschweig, George Westermann. Roh 10 M., aufgezogen mit Stäben 16 M.

Diese Karte bietet ein ebenso ansprechend wie kraftvoll ausgeführtes, klares Bild von dem orographischen Charakter des Heiligen Landes. Besonders gefällt uns, daß Namen für Dinge, die jeder Schüler kennen muß (z. B. Mittelländisches Meer), weggelassen, Ortsnamen recht bescheiden eingetragen worden sind. Der Stoff ist maßvoll ausgewählt.

47. **Palästina bis zur Zeit Christi.** In Verbindung mit Prof. Dr. G. Leipoldt in Dresden bearb. von M. Kuhnert, Realschuloberlehrer in Chemnitz. Maßstab 1 : 150000. Mit einem Profil durch Palästina in der Richtung von West nach Ost über Jerusalem, mit Angabe der entsprechenden Licht- und Schattentöne und mit einem Plane von Alt-Jerusalem. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus. Roh 10 M., aufgezogen mit Stäben 15 M.

Die vorliegende, nach der reinen Reliefmethode mit linksseitiger Beleuchtung und Schattenkonstruktion dargestellte Karte bietet ein überaus wirkungsvolles Bild des Heiligen Landes. Wie mit Hilfe eines Reliefs, so erhält der Schüler auch durch sie einen unmittelbaren Eindruck von dem allmählichen Anstieg des Westjordanlandes und dem mächtig emporstrebenden Libanon und Antilibanon, von dem tiefeingesägten Jordantal und den engen, tiefen Schluchten seiner Nebentäler, von der Höhenlage der wichtigsten Städte usw. Ein Querschnitt von Asdod über Jerusalem nach dem Toten Meere und weiterhin über den Nebo nach Hesbon, mit Angabe der entsprechenden Licht- und Schatten-



Digitized by Google

töne, erläutert den ganzen Aufbau des Landes in trefflichster Weise. Ihrer Bestimmung für Volksschulen entsprechend, enthält die Karte verhältnismäßig wenig Orte und diejenigen von ihnen, die einst Landesstädte oder überhaupt volkreiche, mächtige Städte waren, kräftig hervorgehoben.

Wir halten die Karte für eine der in Volksschulen am besten brauchbaren Palästinakarten und empfehlen sie darum aufs wärmste.

### VII. Zeitschriften, Jahrbücher und Verhandlungen.

1. Geographischer Anzeiger, herausgegeben von Dr. Hermann Haack und Oberl. Heinrich Fischer. Vierter Jahrgang, 1903. IV u. 196 S. m. 3 Abbild., 1 Kartenskizze u. 1 Bildnis. Gotha, Justus Perthes. 2,60 M.

Auch in dem vorliegenden vierten Jahrgange ist es den Herausgebern trefflich gelungen, zur Klärung methodischer Fragen beizutragen, die Neuerscheinungen vor allem auf dem Gebiete der Schulgeographie bekannt zu geben und nach ihrem Werte zu beurteilen und über die wichtigsten geographischen Vorkommnisse zu berichten.

2. Zeitschrift für Schulgeographie. Herausgeg. von Prof. Gustav Rusch unter Mitwirkung von Dr. Anton Becker. 24. Jahrg. VIII u. 392 S. Wien 1903, Alfred Hölder. 6 M.

Aus dem reichen Inhalte des vorliegenden 24. Jahrganges der wiederholt gern empfohlenen Zeitschrift für Schulgeographie heben wir besonders hervor: H. Habenicht, Das malerische Element in der Kartographie; A. Schwarzleitner, Zur Länderkunde Europas auf der Oberstufe; Stübler, Die verschiedenen Methoden im geographischen Unterrichte und H. Zahler, Über Lauinen in der Schweiz. Ein recht dürftiger Beitrag ist der über 22 Schulgeographen des 19. Jahrhunderts von E. Oppermann. Als solchen müssen wir ihn bezeichnen trotz der entschuldigenden Erklärung des Verfassers, daß er sich der großen Anfechtbarkeit der Auswahl der behandelten Schulgeographen und des Fehlens manches wichtigen Namens bewußt sei. Männer wie Bormann, Hummel, Oberländer, Prange, Matzat, Coordes und Tromnau zu vergessen, das übersteigt das Zulässige, und jedenfalls hätte Oskar Peschel ob seiner Abhandlung über die Erdkunde als Unterrichtsgegenstand weit eher Platz finden müssen, als Ad. Pokorny mit seiner im Verein mit Hann und Hochstetter herausgegebenen Allgemeinen Erdkunde. Auch an Fehlern, an sachlichen wie an Druckfehlern, ist in der fünfseitigen Arbeit kein Mangel.

3. Vierteljahrshefte für den geographischen Unterricht. Herausgegeben von Dr. Franz Heiderich. 2. Band, 1903. VI u. 272 S. Wien 1903, Ed. Hölzel. 10 M.

Der zweite, leider auch letzte Jahrgang dieser Vierteljahrshefte für den geographischen Unterricht enthält wieder eine Fülle von Belehrungen und Anregungen und verdient die gleiche warme Empfehlung, wie sein Vorgänger.

4. Geographische Zeitschrift. Herausgeg. von Prof. Dr. Adolf Hettner. 9. Jahrgang. X u. 720 S. mit 11 Tafeln. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Halbjährlich 9 M.

Diese ebenso vorzüglich redigierte wie ausgestattete Geographische Zeitschrift gewinnt von Jahr zu Jahr an Wert; es sollte uns wundern, wenn sie nicht mit jedem neuen Jahrgange sich zahlreiche Freunde ge-

Digitized by Google

wönne. Lesezirkeln in Lehrerkreisen wüßten wir keine bessere zu empfehlen. Um die Vielseitigkeit des überaus reichen Inhaltes des vorliegenden Jahrganges anzudeuten, verzeichnen wir folgende Abhandlungen: Grundbegriffe und Grundsätze der physischen Geographie und Die Felsbildungen der Sächsischen Schweiz von Prof. Dr. Hettner — Die geographischen Bedingungen und Gesetze des Verkehrs und der Seenstrategik von Prof. Dr. Ratzel — Die deutsche Nordseeküste in alter und neuer Zeit von Dr. Töpfer — Die Bedeutung der Kolonie Kiautschou und Am Mont Pelée im März 1903 von Dr. Wegener — Marokko von Prof. Dr. Fischer — Der landschaftliche Charakter Neuseelands von Prof. Dr. Lendenfeld — Die wichtigsten geographischen Ergebnisse der deutschen Tiefsee-Expedition von Dr. Messerschmitt — Ziel und Methode des geographischen Unterrichts von Prof. Dr. Langenbeck — Die Geographie in den Vereinigten Staaten von Frau Dr. Krug-Genthe — Die Kartensammlung der Königlichen Bibliothek zu Dresden von Dr. Hantzsch.

5. Wandern und Reisen. Illustrierte Zeitschrift für Touristik, Landes- und Volkskunde, Kunst und Sport. Erster Jahrgang. VIII u. 744 S. m. zahlr. Abbild. Düsseldorf 1903, L. Schwann. Monatlich erscheinen 2 Hefte à 50 Pf.

Diese junge Zeitschrift mit ihren interessanten Reise-, Landschafts- und Städteschilderungen aus allen Teilen der Erde, ihren anregend geschriebenen Abhandlungen, ihren technischen und verkehrspolitischen Mitteilungen und ihrer reichen Fülle vorzüglicher Illustrationen verdient wärmste Empfehlung. Dem Lehrer bietet sie für den erdkundlichen Unterricht sehr viel gut Brauchbares.

6. Globus. Illustrierte Zeitschrift für Länder- und Völkerkunde. Begründet 1862 von Karl Andree. Vereinigt mit den Zeitschriften „Das Ausland" u. „Aus allen Weltteilen". Braunschweig, F. Vieweg & Sohn. Vierteljährlich 12 Hefte 6 M. 83. Band. Januar bis Juni 1903. Herausgeg. von Richard Andree. X u. 388 S. 84. Band. Juli bis Dezember 1903. Herausgegeben von H. Singer unter besonderer Mitwirkung von Prof. Dr. Rich. Andree. XI u. 392 S.

Aus der großen Anzahl wertvoller und zum Teil recht zeitgemäßer Abhandlungen heben wir diesmal nur hervor: Dr. Ernst Friedrich, Einige kartographische Aufgaben in der Wirtschaftsgeographie. — Charles L. Henning, Die Ergebnisse der Ausgrabungen am Baltempel zu Nippur, mit besonderer Berücksichtigung der Ergebnisse der von der Universität von Pennsylvanien ausgesandten Expedition. — Dr. J. Zemmrich, Die Polen im Deutschen Reiche. — K. Sapper, St. Vincent.

Wir haben wiederholt in unserem Jahresberichte auf diese vortreffliche Wochenschrift hingewiesen und nehmen gern wieder Gelegenheit, sie unseren Lesern wärmstens zu empfehlen.

7. Dr. **A. Petermanns** Mitteilungen aus Justus Perthes Geographischer Anstalt. Herausgeg. von Prof. Dr. A. Supan. 49. Band, 1903. VI u. 288 S. m. 24 Tafeln u. 9 in den Text gedruckten Tafeln, Abbild., Profilen ꝛc. und XII u. 226 S. Gotha, Justus Perthes. Jährlich 12 Hefte, 24 M.

Wir wünschen diesen „Mitteilungen" neben der Anerkennung, die ihnen als zweifelsohne bester geographischer Zeitung seitens aller Fachmänner gezollt wird, weiteste Verbreitung auch in Lehrerkreisen.



Digitized by Google

8. Deutsche Erde. Beiträge zur Kenntnis deutschen Volkstums allerorten und allerzeiten. Herausgeg. von Prof. Paul Langhans. 2. Jahrg. 1903. VIII u. 184 S. m. 8 Sonderkarten und 14 in den Text gedruckten Karten. Gotha, Justus Perthes. Jährlich 6 Hefte à 1,50 M. Jahrgang 6 M.

Es ist ein überaus dankenswertes Unternehmen, das ebenso umfangreiche wie endlos verstreute Material, das die Forschung zur deutschen Volkskunde zutage fördert, übersichtlich zusammenzustellen und die ganze Erde darauf zu prüfen, inwieweit sie als deutsche Erde anzusprechen ist. Der vorliegenden Zeitschrift, die sich dieses Unternehmen zum Ziel setzt, ist darum die weiteste Verbreitung zu wünschen. Möge sie namentlich auch in Lehrerkreisen erfolgen.

9. Schriften des Vereins zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse in Wien. 43. Band. Vereinsjahr 1902/1903. LV u. 432 S. m. 50 Abbild. im Texte u. 18 Tafeln. Wien 1903, W. Braumüller & Sohn.

Wir freuen uns, in diesem neuen Bande des Vereins zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse in Wien einigen Vorträgen zu begegnen, die für den Geographen von besonderem Werte sind: Szombathy, Die Vorläufer des Menschen — Schaffer, Reisebilder aus Cilicien — v. Böhm, Das Karleisfeld einst und jetzt — Perntner, Allerlei Methoden, das Wetter zu prophezeien — Weiß, Über die Ursachen des Ausbleibens der Leoniden nebst Notizen über Yey-Sings Sternwarten.

Wir empfehlen die Publikationen des genannten Vereins angelegentlichst.

10. Jahrbuch der Naturwissenschaften 1903—1904. Enthaltend die hervorragendsten Fortschritte auf den Gebieten: Physik, Chemie und chemische Technologie, Astronomie und mathematische Geographie, Meteorologie und physikalische Geographie, Zoologie, Botanik, Mineralogie und Geologie, Forst- und Landwirtschaft, Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte, Gesundheitspflege, Medizin und Physiologie, Länder- und Völkerkunde, angewandte Mechanik, Industrie und industrielle Technik. Neunzehnter Jahrgang. Unter Mitwirkung von Fachmännern herausgeg. von Dr. Max Wilbermann. XII u. 518 S. m. 41 in den Text gedruckten Abbild. Freiburg i. Br. 1904, Herdersche Verlagshandlung. Brosch. 6 M., in eleg. Leinenbande 7 M.

Der vorliegende Jahrgang des Jahrbuches der Naturwissenschaften berichtet, wie sein Vorgänger, in gleich klarer wie anregender Weise über die hervorragendsten Fortschritte auf dem Gesamtgebiete der Naturwissenschaften im abgelaufenen Jahre. Bei der erstaunlichen Fülle von Stoff ist es natürlich nicht möglich, im Rahmen dieser Besprechung den Inhalt auch nur im Auszuge wiederzugeben. Die uns speziell interessierenden Abschnitte: Mineralogie und Geologie, Astronomie, Meteorologie, Länder- und Völkerkunde, Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte und Industrie und industrielle Technik, umfassen nahezu 200 Seiten. Die Ausstattung ist durch den Namen der Verlagshandlung hinreichend gekennzeichnet; auch der Druck ist sehr korrekt. Somit sei das Buch zur wohlverdienten Beachtung bestens empfohlen.

11. Verhandlungen des vierzehnten deutschen Geographentages zu Köln am 3., 3. und 4. Juni 1903. Herausgegeben von dem Geschäftsführer des ständigen Zentralausschusses des deutschen Geographentages Georg Kollen, Hauptmann a. D. LXX u. 269 S. m. 4 Tafeln u. 4 Abbild. im Texte. Berlin 1903, Dietrich Reimer. 8 M.

Die vorliegenden Verhandlungen berichten zunächst in eingehender Weise über den Verlauf des 14. deutschen Geographentages und

Digitized by Google

bieten danach die während der Tagung gehaltenen Vorträge und erstatteten Berichte. Von den Vorträgen und Berichten sind gewidmet 3 den Forschungsreisen (Dr. K. Luyken: Über die Kerguelen-Station der Deutschen Südpolar-Expedition. — Prof. Dr. K. Sapper: Die vulkanischen Ereignisse in Mittelamerika und auf den Antillen. — Dr. M. Friederichsen: Beiträge zur Morphologie des zentralen Tiën-schan), einer der Geophysik (Prof. Dr. G. Gerland: Die Erdbebenforschung und das Deutsche Reich), 3 der Meereskunde (Prof. Dr. Ad. Schmidt: Über die Erforschung der Meeresströmungen. — Dr. Gerhard Schott: Stromversetzungen auf den vereinbarten Dampferwegen zwischen dem Englischen Kanal und Neuyork. — Dr. Kurt Wiedenfeld: Die Seehäfen der Rheinmündungen und ihr Hinterland), 5 der Wirtschaftsgeographie (Prof. Dr. R. Sieger: Forschungsmethoden in der Wirtschaftsgeographie. — Dr. A. Kraus: Geschichte der Handels- und Wirtschaftsgeographie. — Dr. Ernst Friedrich: Einige kartographische Aufgaben in der Wirtschaftsgeographie. — Dr. Emil Deckert: Die Ströme im nordamerikanischen Wirtschaftsleben. — Prof. Dr. W. Halbfaß: Die Bedeutung der Binnenseen für den Verkehr), 3 der **Schulgeographie** (Direktor Dr. Auler in Dortmund: Bericht der Tätigkeit der Ständigen Kommission für erdkundlichen Schulunterricht und die jetzige Lage des erdkundlichen Unterrichts an den höheren Schulen Preußens. — Direktor Dr. V. Steinecke in Essen: Die Reformschulen und der geographische Unterricht. — Reallehrer Oskar Steinel in Kaiserslautern: Die Herstellung von Schulheimatkarten für das Deutsche Reich nach einheitlichen Gesichtspunkten), 6 der Landeskunde des Rheinlandes (Prof. Dr. A. Philippson: Zur Morphologie des Rheinischen Schiefergebirges. — Dr. E. Kaiser: Die Ausbildung des Rheintales zwischen Neuwieder Becken und Bonn-Kölner Bucht. — Prof. Voigt: Überreste der Eiszeitfauna in mittelrheinischen Gebirgsbächen. — Privatdozent Dr. Hugo Fischer: Pflanzengeographisches aus der Rheinprovinz. — Prof. Dr. J. Hansen: Der Geschichtliche Atlas der Rheinprovinz. — Dr. P. Polis: Die klimatischen Verhältnisse der Rheinprovinz, insbesondere des Venns, der Eifel und des Rheintales) und einer der wissenschaftlichen Landeskunde von Deutschland (Prof. Dr. Alfred Kirchhoff: Bericht der Zentralkommission für wissenschaftliche Landeskunde von Deutschland während der Geschäftsjahre 1901 bis 1903).

Wir empfehlen die „Verhandlungen" jedem Lehrer der Erdkunde aufs wärmste, keiner wird sie ohne reiche Belehrung und mannigfache Anregung aus der Hand legen.

12. Festschrift zur Begrüßung des 14. deutschen Geographentages. Beiträge zur Wirtschaftsgeographie und Wirtschaftsgeschichte der Stadt Köln und des Rheinlandes. VIII u. 185 S. m. 1 Karte in Farbendruck u. 4 Abbildungen im Text. Köln 1903, M. Du Mont-Schauberg.

Die vorzüglich ausgestattete Festschrift enthält, in enger Anlehnung an die Hauptverhandlungsgegenstände der Tagung und der Eigenart Kölns als Handels- und Industriestadt entsprechend, folgende das reich entwickelte Wirtschaftsleben der Stadt Köln berücksichtigende Arbeiten: 1. Materialien zu einer Klimatologie von Köln von Prof. Dr. Hermann J. Klein; 2. Die Kölner Industrie von Paul Steller, Generalsekretär des Vereins der Industriellen des Regierungsbezirkes Köln; 3. Der Hafen zu Köln von Stadtbauinspektor W. Bauer; 4. Das Verkehrswesen im Gebiete der Stadt Köln von Prof.

Digitized by Google

Dr. A. Wirminghaus, Syndikus der Handelskammer zu Köln; 5. Das niederrheinische Braunkohlenvorkommen und seine Bedeutung für den Kölner Bezirk von Ingenieur C. Schott; 6. Das Wirtschaftsgebiet der rheinisch-westfälischen Großindustrie von W. Morgenroth, Bibliothekar der Handelshochschule zu Köln.

Es wäre zu wünschen, daß auch andere Städte, in denen der Deutsche Geographentag tagen wird, den Besuchern desselben eine solche wissenschaftliche Festgabe überreichten. Der Erdkunde würde damit in besonderer Weise gedient.

13. Geographen-Kalender. In Verbindung mit Dr. Wilhelm Blankenburg, Prof. Paul Langhans, Prof. Paul Lehmann u. Hugo Wichmann herausgeg. von Dr. Hermann Haack. Erster Jahrgang, 1903/1904. XV u. 508 S. m. dem Bildnis von Ferd. v. Richthofen in Stahlstich und 16 Karten in Farbendruck. Gotha, Justus Perthes. Geb. 3 M.

Dieser empfehlenswerte Kalender enthält zunächst ein Kalendarium, bearbeitet von Prof. Paul Lehmann, und als Anhang dazu einige zum Teil vom Herausgeber zusammengestellte geographische Tabellen: Sternzeit im mittleren Greenwicher Mittag, Angabe der geographischen Länge und Breite und des Zeitunterschiedes mit Greenwich von 180 Orten, Dimensionen der Erde nach Bessel, Oberfläche des Erdsphäroides in Quadratkilometern, Länge der Meridiangrade und der Parallelgrade in Metern usw. Danach bespricht Prof. Paul Langhans Die Weltbegebenheiten des Jahres 1902, Hugo Wichmann Die geographischen Forschungsreisen, Dr. Wilh. Blankenburg Die geographische Literatur und der Herausgeber Die Schulgeographie des Jahres 1902 — alles recht wertvolle Abschnitte. Ihnen folgen ein Verzeichnis der Toten des Jahres 1902, statistische Mitteilungen über alle Länder der Erde und ein Verzeichnis der Geographen und Gelehrten verwandter Wissenschaften. Jeder der von Langhans behandelten „Weltbegebenheit" und von Wichmann erwähnten Forschungsreise ist ein Kärtchen in Farbendruck beigegeben, das selbst den besten Atlas in zuverlässigster Weise ergänzt. Eine besondere Zierde ist das dem Kalender vorgeheftete vorzügliche Porträt Ferd. von Richthofens.

Wir sehen dem zweiten Jahrgange des Kalenders mit großer Erwartung entgegen.

Digitized by Google

# XI. Zeichnen.

Von

**Martin Ludwig,**

Lehrer an der städt. Schule für Frauenberufe in Leipzig.

## I. Allgemeines.

Die Bewegung zur Erzielung einer Reform des deutschen Zeichenunterrichtes ist in ein ruhigeres Stadium eingetreten. Zum größten Teil ist die Besserung der Verhältnisse dem standhaften Verhalten des Vereins deutscher Zeichenlehrer zuzuschreiben, der eine allmähliche Entwicklung für ersprießlicher erachtet, als eine Revolution. So wurden die Kämpfer in beiden Lagern zur besonnenen Prüfung ihrer Forderungen veranlaßt, und wir dürfen eine stete, gedeihliche Entwicklung des Zeichenunterrichts gewärtigen.

Genannter Verein vollendete die zeitgemäße Umarbeitung seiner „Grundsätze für den Unterricht im freien Zeichnen an Schulen für allgemeine Bildung" (4. Auflage). Diese Grundsätze können ihre volle Anwendung nur unter folgenden Voraussetzungen finden: „I. Zeichenlehrer an höheren Schulen, Seminaren und Präparandenanstalten müssen außer dem Nachweis der pädagogischen Befähigung die Fachprüfung für Zeichenlehrer abgelegt, Volksschullehrer im Seminar die zur Erteilung des Zeichenunterrichts an Volksschulen erforderliche Befähigung erworben haben. II. Für den Zeichenunterricht sind zweckentsprechend eingerichtete und geschmackvoll ausgestattete Räume, welche — abgesehen von der minderklassigen Volksschule — zu anderen Unterrichtszwecken nicht benutzt werden, erforderlich. III. Geeignete Lehrmittel müssen in ausreichendem Maße vorhanden sein. IV. Die Schülerzahl darf keinesfalls die für andere Unterrichtsfächer zulässige übersteigen. Eine Vereinigung zweier Klassen ist unzulässig. Auf der mittleren und oberen Stufe sind ungewöhnlich starke Klassen mit Rücksicht auf die äußeren Schwierigkeiten, die sich gerade dem Betriebe des Zeichenunterrichts entgegenstellen, in gesonderten Abteilungen zu unterrichten. V. Der Zeichenunterricht beginnt mit dem 4. Schuljahre und wird mit wöchentlich 2 Stunden durch die ganze Schulzeit als pflichtiges (obligatorisches Unterrichtsfach fortgeführt. VI. Die Leistungen im Zeichnen sind bei der allgemeinen Beurteilung und Versetzung der Schüler mindestens in gleicher Weise wie diejenigen in anderen sogenannten Nebenfächern (z. B. Naturgeschichte, Erdkunde usw.) zu werten."

Die „Grundsätze" verbreiten sich ausführlich über Zweck und Aufgabe des Zeichenunterrichts (künstlerische, wissenschaftliche und praktische Zwecke, Ausbildung des Anschauungsvermögens, des Gedächtnisses für Raum-, Form- und Farbenvorstellungen, der Phantasie und des Ge-

Digitized by Google

schmackes), den Lehrstoff (der Natur, den gewerblichen Erzeugnissen und den Werken der bildenden Kunst entnommen, 4.—6. Schuljahr ebene Gebilde, 7. und 8. Schuljahr perspektivische und schattierte Darstellung und Malen körperlicher Natur- und Kunstformen, Besprechungen von Natur- und Kunstgegenständen, der historischen Stile und der Technik) und die Lehrform (Massenunterricht mit Berücksichtigung der Individualität, korrektes und nur andeutendes Zeichnen — Skizzieren —, Anwendung verschiedener Zeichentechniken empfohlen, Nachzeichnen von Vorzeichnungen körperlicher Gebilde, sowie Hefte mit vorgedruckten Aufgaben verboten, Korrektur durch Wort und Vorzeichnung, Gedächtnis- und Prüfungsarbeiten, Skizzenbücher, Körperhaltung, Ausstellung sämtlicher Schülerzeichnungen).

Die bewährten Grundsätze werden auch in ihrer neuen Gestalt wesentlich zur Hebung des Zeichenunterrichts beitragen.

Die im Auftrage genannten Vereins von den Herren R. Bürckner und K. Elßner bearbeitete mustergültige Übersetzung von Prangs Lehrgang für die künstlerische Erziehung (Verlag: A. Müller, Fröbelhaus) erschien in 2. Auflage. Sie wird die Reform des Zeichenunterrichts günstig beeinflussen.

Gegen die Übertreibungen der Reformer, die nicht selten das Ziel aus den Augen verlieren, die nicht eine Vertiefung, sondern eine Veräußerlichung erstreben, macht sich eine gesunde Reaktion geltend. Schon in früherer Zeit achtete jeder gute Zeichenlehrer darauf, daß die Hand des Zeichners „frei" wurde, daß er sich gewöhnte, große Linien in einem leichten Zuge auszuführen, nicht sie aus einzelnen Strichelchen zusammenzusetzen. Wenn aber heutzutage die „Linienschwünge" von mancher Seite übermäßig betont werden und infolgedessen die Apparate zur leichteren Herstellung derselben wie Pilze aus der Erde schießen, wenn sie, in den verschiedensten Konstruktionen angefertigt, als das Heil des Zeichenunterrichts angepriesen werden, so bedeutet dies eine arge Verirrung.

Ein rationeller Zeichenunterricht bedarf solch künstlicher Hilfen nicht. Ein Zeichenblock oder ein bespanntes Reißbrett, ein Farbkasten, ein Doppelpinsel und ein mittelweicher Blei- oder Kreidestift genügen vollständig als Lernmittel. Stets wird der Bleistift das natürlichste und leicht zu beschaffende Zeichenmittel bleiben.

Aus diesem Grunde kann auch der Freipinseltechnik, so viele Vorteile sie auch gewährt, doch nicht die Bedeutung zugestanden werden, die für sie beansprucht wird. Ihre Resultate von der Hand der Anfänger sind zu unsicher, zu wenig korrekt in der Form, als daß ihnen auf der Unterstufe ein besonderer zeichnerischer oder pädagogischer Wert zugesprochen werden könnte. Erst wenn die zeichnerische Fertigkeit so weit gediehen ist, daß die Nachbildung irgendwelchen Naturgegenstandes keine nennenswerte Mühe mehr verursacht, wird die Freipinseltechnik mit Erfolg einsetzen können. Auf der Unterstufe werden ihr nur Formtreffübungen und Farbtreffübungen zuzuweisen sein. Näheres hierüber siehe Zeitschr. des Vereins deutscher Zeichenl., 1903, S. 439 und 523: O. Sparmann, „Freipinseltechnik und Komposition".

Das Zeichnen mit weicher Kohle auf sehr große Bogen Packpapier hat zwar den unbestreitbaren Vorteil, daß der Schüler sich an eine große Auffassung gewöhnt; diese Technik verträgt sich jedoch nicht mit der für jede allgemeinbildende Schule unerläßlichen Forderung der Reinlichkeit und Disziplin.

Digitized by Google

Das Modellieren in den Dienst des Volksschulzeichnens zu stellen, sind schon längst erfolgreiche private Versuche gemacht worden. Auf Anordnung der betreffenden Behörde wurde es im vergangenen Jahre probeweis an der 13. Bezirksschule in Leipzig mit Erfolg gepflegt. Wie das Modellieren planmäßig betrieben werden kann, zeigt O. Wiedemann-Schöneberg in Nr. 9 der Zeitschr. des Vereins deutscher Zeichenl. Eigene Erfahrung auf diesem Gebiete hat mich, trotz der günstigen Resultate, veranlaßt, es wieder fallen zu lassen. Zunächst fehlte es an genügender Zeit zum Modellieren in der Schule selbst. Ton ist aus Reinlichkeitsgründen nicht für allgemeinbildende Schulen zu empfehlen; Plastilin ist jedoch für Volksschüler meist zu teuer. Der Hauptgrund war jedoch der, daß die plastische Nachbildung eines Gegenstandes zwar auch ihre Schwierigkeiten bietet, die zeichnerische Nachbildung jedoch ungleich höher zu bewerten ist. Beide Arten der Darstellung verlangen zwar genaues Betrachten, sorgfältigstes Formstudium. Beim Modellieren kommt es jedoch bloß darauf an, Körper wieder körperlich darzustellen. Fehler der Auffassung fallen da sofort auf und sind leicht zu verbessern. Der Zeichner dagegen hat das körperliche Vorbild in die Fläche zu übertragen, drei Dimensionen in zwei zu übersetzen. Diese Aufgabe kann nur gelöst werden durch bei weitem größere Denkarbeit. Kann sie der Schüler nicht befriedigend lösen, so ist dies ein Beweis dafür, daß er die darzustellende Form noch nicht verstanden hat. In diesem Falle kann das Modellieren als leichtere Nachbildungsart recht gut das fehlende Verständnis vermitteln. Im allgemeinen kann es jedoch im Zeichenunterricht ganz gut entbehrt werden.

Bezüglich der Forderungen extremer Reformer, daß im Zeichenunterrichte rein gefühlsmäßig gearbeitet werden müsse und daß alle Verstandesarbeit zu unterbleiben habe, tritt, wie vorauszusehen war, eine entschiedene Reaktion ein. Man sieht ein, daß man mit der bloßen Gefühlsduselei nicht weit kommt und daß schon zur richtigen Nachbildung eines einfachen Gebrauchsgegenstandes die Verstandesarbeit nicht entbehrt werden kann. Was Prof. Riedel von der Musik sagt: „Geistlose Ausübung der Musik übt eine verdummende Wirkung aus", das dürfte sich ohne weiteres auf das Zeichnen übertragen lassen.

Gegen die einseitige Gefühlsbetonung wendete sich auch Dr. Ulrich Diem-St. Gallen in einem Vortrage „Über die Gefahren der Einseitigkeit im Zeichenunterrichte der Gegenwart". Er sagt unter anderem: „Eine der Ursachen, welche der bis ins Leidenschaftliche gesteigerten Abneigung gegen alles im Zeichenunterricht, was in irgendeiner Beziehung zum Exakten steht, zugrunde liegt, ist offenbar jene Auffassung, die von der Voraussetzung ausgeht, die künstlerische Tätigkeit beruhe in erster und in letzter Linie auf der fröhlichen Begeisterung fürs Schöne und der ungetrübten Freude am Gestalten dieses Schönen. Mit dieser Voraussetzung wird der Schluß gezogen, die Kunst sei eine Art edlen Vergnügens, und es ergibt sich dann folgerichtig für die künstlerische Erziehung bezw. für den Zeichenunterricht die Forderung: Alles atme Lust und Freiheit. Nüchterner Ernst und streng logisches Denken gehören nicht in die Zeichensäle, sondern in die Stunden unserer Kollegen von der anderen Fakultät." Unter Hinweis auf die Aussprüche anerkannter Künstler, z. B. Hans Thoma („Der Angelpunkt alles künstlerischen Schaffens in der bildenden Kunst ist die Raumlehre" usw.) und Ludwig Volkmann („... Nicht die Erweckung eines angenehmen Scheins ist mir das Ziel der künstlerischen Tätigkeit, nicht ein spielendes ‚so

Digitized by Google

tun, als ob', sondern eine ebenso ernste Auseinandersetzung mit den Erscheinungen der Welt, wie die Wissenschaft") kommt Dr. Diem zu dem Schlusse, „daß auch im Zeichenunterrichte im Schweiße des Angesichtes gearbeitet werden muß, wenn das Werk den Meister loben soll".

Zweifellos hat der Zeichenunterricht eine doppelte Unterrichtstendenz zu berücksichtigen, einmal die dem grammatischen Unterricht zu vergleichende Art, die auf systematischem Wege mit Hilfe des Verstandes diejenigen Kenntnisse vermittelt, welche die Verhütung der fortwährenden Wiederkehr von formsprachlichen Zeichenfehlern bezweckt, und sodann die Art, welche die zielbewußte, stete Förderung der Gefühlsanlage des Kindes erstrebt. Nur wenn der Zeichenunterricht auf Kopf und Herz des Schülers in gleicher Weise fördernd einwirkt, ist er wirklich gut.

Der berechtigte Ruf „Zurück zur Natur" wurde von den strengen Reformern so gedeutet, daß überhaupt nur nach Naturgegenständen gezeichnet werden solle. Das Ornamentzeichnen steht daher bei ihnen in nur geringem Ansehen. Und doch ist das Ornamentzeichnen älter, wie der Zeichenunterricht selbst. So lange dieser die Aufgabe hat, nicht nur zum richtigen Sehen anzuleiten, sondern auch ästhetisch zu bilden und die Phantasietätigkeit anzuregen und zu regeln, so lange verdient auch das Ornament im Zeichenunterricht gepflegt zu werden, das moderne sowohl als das historische.

Gegen die Auswüchse der den neuen deutschen Kunststil suchenden Moderne wendet sich der Vogtländisch-Erzgebirgische Industrieverein in seinem Jahresbericht 1902. Es heißt da unter anderem: „Was uns gegenwärtig als moderner deutscher Stil präsentiert wird (wir meinen dabei gewisse Ausschreitungen, die von der wissenschaftlichen Kritik besonders als neu und eigenartig gepriesen werden), scheint uns recht wenig deutsch. Ein Blick in die im letzten Jahrzehnt zu Tausenden auf den europäischen Markt geworfenen Musterbücher belehrt uns über den Ursprung so mancher ‚neuen' Idee, welche dann als Phantasieprodukt eines mit besonders künstlerischen Eigenarten ausgestatteten Germanen in den Vordergrund gestellt wird. Ebensowenig halten wir das extreme Linienornament für das erstrebenswerte Ziel, namentlich, wenn es zu einer gespreizten Manieriertheit ausartet und die Pflanzenwelt ganz gegen ihre Art und ihr Wachstum vergewaltigt. Daß wir mit solchen Ansichten nicht allein dastehen, haben die Erfahrungen des letzten Jahres bewiesen, indem wir überall einer bestimmten Reaktion gegen die Ausschreitungen der Modernen begegneten. — Wir sehen es also als ein günstiges Zeichen der Weiterentwicklung an, daß man nach der Überwindung der unausbleiblichen Sturm- und Drangperiode strebt, und daß der Blick wieder frei wird für die Schönheiten früherer Stilarten" usw.

Die Gipsmodelle finden, da sie keine Naturgebilde sind, gleichfalls keine Gnade vor den Augen der Reformer. Keinem denkenden Zeichenlehrer dürfte es wohl in den Sinn kommen, das Ziel des Zeichnens im Gipszeichnen zu erblicken. Das Ziel kann nur die farbige Nachbildung der Natur sein. Auf dem Wege dazu ist jedoch das Zeichnen nach guten Gipsen, gleichviel ob Ornament oder Naturabguß, nicht hoch genug zu schätzen. Die Farbe des Naturgegenstandes verwirrt den Schüler, sie lenkt ihn von der die Form bedingenden Schattengebung ab. Die Folge ist lange Qual und endliches Mißlingen der Zeichnung. Hat der Schüler aber an ein oder zwei leichten, am besten in der Farbe des Tonpapiers getönten Gipsmodellen gelernt, vorerst die

Digitized by Google

Schatten- und Lichtwirkung als das Wesentlichste für die Formgebung für sich allein darzustellen, so fällt ihm die farbige malerische Darstellung eines Naturgegenstandes bedeutend leichter. Mißlingen der Arbeit ist dann völlig ausgeschlossen.

Da sich aber der Zeichenunterricht nicht beklagen kann, mit zu viel Zeit bedacht zu sein, wird sich ein haushälterisch arbeitender Lehrer diesen großen Vorteil nicht entgehen lassen.

Wer wird in dem zurzeit noch bestehenden Methodenstreite die Entscheidung fällen? Dr. Diem sagt hierüber (s. Zeitschr. des Vereins deutscher Zeichenlehrer, S. 394): „Ich gehe aber von der vollendeten Überzeugung aus, daß uns das Heil nicht von den außerhalb jeden Kontaktes mit der Schule stehenden Künstlern und Kunstgeistern, ob sie nun in dieser oder jener Kunstmetropole wohnen, kommen kann, sondern vertrete die Meinung, daß die Abklärung im gegenwärtigen Methodenstreit durch einen innerhalb der Zeichenlehrerschaft sich vollziehenden Verschmelzungs- und Verjüngungsprozeß naturgemäß ganz von selbst geschehen wird." Dies ist offenbar der richtige Standpunkt. Eine Methode, die nicht entwicklungsfähig ist, taugt nichts, und ein Zeichenlehrer, der in seinem Berufe nicht vorwärts schreitet, kann in seiner Tätigkeit kaum Befriedigung finden. Er muß sich stets weiter fortbilden und darf sich vor dem Umlernen nicht scheuen.

Fortbildungskurse im Zeichnen und Malen wurden verschiedene abgehalten. In Hamburg hat die Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung, nachdem die Schulsynode die Methode Stuhlmann verworfen hatte, mit Beginn des Winterhalbjahres 14 Kurse für Lehrer und Lehrerinnen in verschiedenen Gegenden der Stadt eingerichtet. Es unterrichteten in denselben Fräulein Röver, sowie die Herren Schaper, Siebelist, Friedrichs, Schwartz, Müller und Ehlers.

In Berlin fanden im Januar und Mai unter Leitung der Professoren Mohn und Siegert zwei Kurse zur Einführung geprüfter Zeichenlehrer höherer Lehranstalten in den neuen Lehrplan statt. An jedem Kursus nahmen ungefähr 50 Kollegen aus der ganzen preußischen Monarchie teil. Näheres hierüber siehe Zeitschr. des Vereins deutscher Zeichenlehrer, S. 122 und 279. Vom 7. September bis 3. Oktober fand an der Königlichen Kunstschule zu Berlin ein Zeichenkursus für Volks- und Mittelschullehrer statt.

Ein staatlicher Zeichenkursus für Fortbildungsschullehrer wurde vom 29. Juni bis 8. August in Breslau abgehalten. Zu demselben wurden 62 Herren aus der Provinz Schlesien einberufen, welche bereits früher an solchen Kursen teilgenommen hatten. Sie erhielten vom Staate freie Reise und Tagegelder. Der Unterricht, für welchen 44 Stunden pro Woche angesetzt waren, erstreckte sich auf Projektionslehre, fachliches Freihandzeichnen und gebundenes Fachzeichnen für Bauhandwerker, Holz- und Metallarbeiter.

An der Technischen Hochschule in München fand vom 1. bis 28. September 1903 ein Ferienkurs für Zeichenlehrer an den Bayrischen Lehrerbildungsanstalten statt unter Leitung der Professoren Böhaimb, Pfann und Dr. Halm. Der Kursus ist für 2 Jahre vorgesehen. Das Programm dieses Jahres umfaßte Übungen im Körperzeichnen, Gedächtnis- und Ornamentzeichnen, Vorträge über die neueren Reformbestrebungen, Führungen durch das Nationalmuseum mit Hinweis auf die Entwicklung der verschiedenen Stilarten und Besichtigung des Kreislehrmittelmagazins.

Digitized by Google

Für die Berliner Gemeindeschullehrer fand in der Seminarabteilung der Königlichen Kunstschule im Juli ein vierwöchentlicher Kursus statt, geleitet vom Maler Jung. Es beteiligten sich zirka 30 Herren. — Im Oktober wurde ebendaselbst ein vierwöchentlicher Kursus für Präparandenlehrer abgehalten.

Der Fortbildung der Zeichenlehrer waren auch die Hauptversammlungen gewidmet, welche die verschiedenen Vereine zur Förderung des Zeichenunterrichts abhielten. Besonders hervorgehoben zu werden verdienen: 1. die 30. ordentliche Hauptversammlung des Vereins deutscher Zeichenlehrer in Gera vom 1. bis 3. Juni 1903. Vorträge hielten Herr Bürckner-Dresden über „Die Pflege der künstlerischen Bildung im modernen Sinne", der ebenso reichen Beifall erntete, wie der darauf folgende Vortrag des Herrn Dr. Diem-St. Gallen über „Die Gefahren der Einseitigkeit im Zeichenunterricht der Gegenwart". Dieser Vortrag wurde durch Schülerzeichnungen unterstützt, welche ihrer Eigenart wegen lebhaftes Interesse erregten. Auch Herr Scheffers-Dessau stellte Schülerzeichnungen aus, welche er erläuterte. Die Ausstellung der Geraer Schulen selbst war reichhaltiger, als man erwartet hatte. Vertreten waren das Technikum, die Fachzeichenschule, sämtliche städtische Volksschulen und das Recklinghäuser Gymnasium. Außerdem hatte noch die 16. Bezirksschule von Dresden ausgestellt.

Der Verein bremischer Zeichenlehrer beging die Feier seines 25jährigen Bestehens.

Die Thüringische Vereinigung zur Hebung des Zeichenunterrichts tagte zu Ostern in Ohrdruf. Ebenfalls in den Osterferien 1903 hielt auch der Sächsische Zeichenlehrerverein seine Hauptversammlung in Meißen ab. Herr Näther-Meißen sprach über „Die Bedeutung des Zeichenunterrichts für den Gymnasiasten als zukünftigen Mediziner, Juristen und Offizier". Die übrigen Vortragenden verbreiteten sich über die gefühlsmäßige Erfassung perspektivischer und farbiger Erscheinungen, Pinseltechnik, Modellieren in Mädchenklassen, Naturzeichnen und Übungen im Entwerfen in den Seminarklassen VI bis II, Skizzieren und Malen in Übungsschule und Seminar. Erwähnenswert ist, daß Herr Seminar-Oberlehrer Pfennigwerth-Dresden betonte, daß Selbständigkeit und Schulung die beiden Gesichtspunkte sein müßten, unter denen der Unterricht zu erteilen sei. Das skizzierende, andeutende Arbeiten allein würde dem Schüler ein falsches Bild von der Arbeit bieten, die später das Leben von ihm fordert. Mit der Versammlung war eine reichhaltige Zeichenausstellung verbunden, welche die betreffenden Vorträge ergänzte.

Eine andere höchst wertvolle Ausstellung fand gelegentlich der sächsischen Lehrerversammlung zu Michaelis in Plauen i. V. statt, die Ausstellung der Königlichen Kunstschule. Die Ausstellung entwickelte den ganzen Lehrgang, wie er in den einzelnen Klassen zurückgelegt werden muß. Die meist vierzehnjährigen Schüler werden zunächst systematisch zum Zeichnen nach der Natur herangebildet. Zwei Jahre lang werden sie in der Pflanzendarstellung mittelst des Bleistiftes geübt. Erst im dritten Jahre gelangen sie dazu, farbige Entwürfe mit verschiedenen Tönen derselben Farbe (Monochrome) auszuführen. Diese Aufgaben sind für den Musterzeichner von größtem Wert, da ihm fast immer die Aufgabe gestellt wird, mit geringen Mitteln große Wirkungen zu erzielen. In den beiden nächsten Jahren wird den Schülern das Zeichnen und Malen nach der Natur ohne Einschränkung gestattet. Diese Ab-

Digitized by Google

teilung wies infolge der vorhergegangenen strengen Schulung ganz hervorragende Leistungen künstlerischer Auffassung und sicherer Technik auf. Gleichzeitig mit dem Naturstudium wird im Anschluß an dieses das Stilisieren der Pflanzen- und Tierformen gepflegt. Viele der so entstandenen Entwürfe wurden praktisch ausgeführt, wie die überreiche Ausstellung für Textilindustrie (Gardinen, Stores, Vorhänge usw.) und Handstickereien bewies. Ganz Deutschland darf stolz sein auf diese Musteranstalt.

Um die künstlerische Erziehung des Volkes hat sich der Leipziger Lehrerverein durch die Herausgabe seiner „Ludwig Richter-Gabe" ein großes Verdienst erworben. Die Bestrebungen der Abteilung für Kunstpflege ermöglichten es, unterstützt durch das uneigennützige Entgegenkommen der Firma Alphons Dürr-Leipzig, 16 der schönsten Holzschnitte Ludwig Richters, in guter Wiedergabe zu einem Buche vereint und mit einem Vorwort von Avenarius versehen, zu dem unglaublich niederen Preise von 40 Pfennig pro Stück verkaufen zu können. Über 100000 Exemplare verbreiteten in vielen tausend Familien sonnige Heiterkeit Richterscher Kunst.

Um die Angelegenheit des künstlerischen Wandschmuckes in der Schule zu fördern, hat das Preußische Kultusministerium eine ganze Schule — die Augustaschule mit Lehrerinnenseminar in Berlin — ausschmücken lassen. Die Wände erhielten einen graugrünen Ton, der nach oben mit einem schönen Blätterfries abschließt, während die Sockel braunrot gehalten sind. Von diesem ruhigen Grunde heben sich die Bilder wirkungsvoll ab. Der Bilderschmuck selbst ist der Entwicklungsstufe der Schülerinnen völlig angepaßt: Der Auszug der Tiere aus der Arche Noahs, drollige Tierszenen, Sagen- und Märchengestalten, religiöse Darstellungen, Geschichtsbilder, Stimmungsbilder usw. Für die Korridore ist plastischer Schmuck in Aussicht genommen.

So wird denn die Augustaschule ein Ziel werden, zu welchem in nächster Zeit Schulleute, Kunstfreunde und Künstler ihre Schritte lenken. Ein weiteres Ziel nach dieser Richtung hin wäre die Aufgabe, eine einfache Landschule mit billigen Mitteln künstlerisch zu schmücken.

## Verfügungen.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten in Preußen bestimmte am 2. Januar ausdrücklich, daß der Zeichenunterricht sowohl an den öffentlichen, als auch an den privaten höheren Mädchenschulen und Lehrerinnenseminaren in die Bahnen zu lenken ist, welche durch den Erlaß vom 3. April 1902 vorgezeichnet sind. Der Lehrstoff ist in den höheren Mädchenschulen entsprechend den für den verbindlichen Zeichenunterricht der Realschulen durch die Lehrpläne von 1901 getroffenen Bestimmungen auszuwählen und zu gliedern. Es ist nichts dagegen zu erinnern, daß die dem Zeichnen und Schreiben gemeinsam zugewiesenen Stunden in Klasse V für den Zeichenunterricht allein benutzt werden. Für die Lehrerinnenseminare gilt der Lehrplan für die Schullehrerseminare von 1901. Die Lehrmittel sind nach Maßgabe des amtlichen Lehrmittelverzeichnisses für den Unterricht zu beschaffen. Ferner verfügte er am 7. September 1903, „daß mit der Erteilung des Zeichenunterrichts an öffentlichen und privaten höheren Mädchenschulen und Lehrerinnenbildungsanstalten künftig nur solche Lehrkräfte betraut werden, welche ihre Befähigung ordnungsmäßig durch Bestehen der Prüfung für Zeichenlehrer und Zeichenlehrerinnen an höheren

Digitized by Google

Knaben- und Mädchenschulen, an Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten nachgewiesen haben. Lehrkräfte, welche diese Befähigung nicht besitzen, dürfen nur in ganz besonderen Ausnahmefällen und nur mit meiner Genehmigung als Zeichenlehrer und Zeichenlehrerinnen beschäftigt werden."

Eine Schädigung des Zeichenunterrichts an preußischen Oberrealschulen bedeutet die Verfügung des Ministers, daß von Ostern 1903 an das Lateinische als wahlfreier Unterrichtsgegenstand in den drei oberen Klassen zur Einführung gelangen könne. Zu diesem Zwecke können Dispensationen vom Turnen, Gesang und Zeichnen erfolgen. Das ist bedauerlich. An den österreichischen Schulen dieser Gattung werden wöchentlich 6 Pflichtstunden auf das Zeichnen verwendet. „In Preußen kann in Zukunft der Fall eintreten, daß ein großer Teil der Schüler in den oberen Klassen einer Oberrealschule überhaupt keinen Zeichenunterricht empfängt. Und dies zu einer Zeit, in welcher nicht nur deutsche Unterrichtsbehörden die Reformen des Zeichenunterrichts in den preußischen Schulen aufmerksam verfolgen" (Grothmann in Nr. 7 der Zeitschr. des Vereins deutscher Zeichenlehrer). Ferner soll dahin gestrebt werden, daß der Mathematiker von Obersekunda an den Unterricht im gebundenen Zeichnen erteilt.

Nach einer Bekanntmachung des Ministeriums des Kultus und des öffentlichen Unterrichts vom 8. Januar 1904, die Lehr- und Prüfungsordnung für die sächsischen Realschulen betreffend, büßt das Freihandzeichnen in der I. Klasse zugunsten des Linearzeichnens, das vom Geometrielehrer erteilt werden soll, wöchentlich eine Stunde ein. Während bisher für alle Klassen wöchentlich 2 Stunden auf das freie Zeichnen entfielen, ist es demnach künftig in der Prima bloß mit einer Stunde bedacht. Die Zeichenlehrer werden da wohl in Verlegenheit geraten, wenn sie das in § 34 angegebene Ziel der Klasse I erreichen wollen: „Darstellen schwierigerer Natur- und Kunstgegenstände in verschiedenen Stellungen, einzeln und in Gruppen, nur unter Steigerung der Anforderungen und mit größerer Abwechslung bezüglich der Technik." Wie das möglich sein soll bei netto $^3/_4$ Stunde Unterrichtszeit, ist unerfindlich.

Das Linearzeichnen büßt gleichfalls eine Stunde ein, da es vordem in Klasse I und II erteilt wurde. Jetzt tritt es erst in Klasse I mit einer Stunde auf.

Auch der seit Ostern 1903 in Kraft getretene neue Lehrplan für Real-Gymnasien im Königreich Sachsen bedeutet eine Schädigung des Zeichenunterrichts.

Zweierlei charakterisiert vor allem die neuen Lehrpläne: einmal die Herabsetzung der wöchentlichen Gesamtstundenzahl von 281 auf 269 und zum anderen die stärkere Betonung der humanistischen Bildung auf Kosten der französischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer. Während Geschichte in Oberprima eine Stunde gewinnt, verlieren Religion, Geographie, Physik je eine, Mathematik und Freihandzeichnen je zwei und Lateinisch und Französisch je drei Stunden. Zudem beginnt das Zeichnen nicht mehr in Sexta, sondern setzt erst in Quinta mit 2 wöchentlichen Stunden ein (Leipziger Neueste Nachrichten, Nr. 40).

In Württemberg hat das Ministerium des Kirchen- und Schulwesens eine neue Dienstprüfung für Zeichenlehrer und Zeichenlehrerinnen unterm 9. November 1903 verfügt. Das Wesentlichste daraus möge hier mitgeteilt werden: Behufs Darlegung der Befähi-

Digitized by Google

gung zur Anstellung auf Zeichenlehrer- oder Zeichenlehrerinnenstellen an den der Ministerialabteilung für die höheren Schulen unterstellten Anstalten, sowie an den Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen und an den gewerblichen Fortbildungsschulen wird eine staatliche Dienstprüfung eingerichtet.

Die Prüfungen werden, wenn sich mindestens 3 zulassungsfähige Prüflinge gemeldet haben, zu Stuttgart, gewöhnlich im Frühjahr, durch eine vom Ministerium des Kirchen- und Schulwesens bestellte Prüfungskommission abgehalten. Dieser gehören an: als Vorsitzender: der Vorstand der Kommission für die gewerblichen Fortbildungsschulen; als Mitglieder: je ein Vertreter der Ministerialabteilung für die höheren Schulen und der Kommission für die gewerblichen Fortbildungsschulen, ferner Lehrer der Akademie der bildenden Künste und der Kunstgewerbeschule, wenn weibliche Prüflinge vorhanden sind, eine Zeichenlehrerin. Zur Prüfung zugelassen werden diejenigen Bewerber und Bewerberinnen, die das 21. Lebensjahr zurückgelegt haben, deutsche Staatsangehörige sind, die Berechtigung zum Eintritt in die 8. Klasse eines deutschen humanistischen oder Realgymnasiums, einer deutschen Oberrealschule oder diesen Schulen gleichgestellten Unterrichtsanstalt besitzen oder die Abgangsprüfung aus der obersten Klasse einer deutschen vollausgebauten und staatlich anerkannten höheren Mädchenschule oder die erste Dienstprüfung für den Volksschuldienst oder eine der höheren staatlichen Prüfungen für Lehrerinnen in weiblichen Handarbeiten erstanden haben, sich über ein Fachstudium von mindestens vier Jahren an einer Akademie der bildenden Künste, einer Kunstgewerbeschule, technischen Hochschule oder Baugewerkschule ausweisen. Von dieser Zeit müssen mindestens zwei Jahre auf den Besuch eines Zeichenlehrer-Fachkursus verwendet sein. Die Prüfung umfaßt neben einem theoretischen (mündlichen oder schriftlichen) Teil Zeichnen (mit Malen) und Modellieren. Die Prüfung im Zeichnen umfaßt folgende Gegenstände: 1. Projektionszeichnen, Schattenkonstruktionen und Perspektive; 2. Zeichnen und Entwerfen von Ornamenten in angewandter Form; 3. Zeichnen und Malen nach der Natur: Geräte, Gefäße, Früchte, Pflanzen, Tiere; Zeichnen von Landschaften und Figuren (Kopf, Akt), außerdem als Wahlfach 4. technisches Fach- und Bauzeichnen. Im Modellieren haben die Prüflinge je nach Wahl ein Ornament oder ein figürliches Modell anzufertigen. Die mündliche Prüfung umfaßt: 1. Methodik des Zeichenunterrichts, 2. Grundzüge der ornamentalen und architektonischen Formenlehre, 3. Grundzüge der Kunstgeschichte und 4. eine Lehrprobe. Die Anstellung auf gewerblichen Zeichenlehrerstellen setzt die Erstehung der Prüfung im technischen Fach- und Bauzeichnen, sowie eine mindestens zweijährige praktische Tätigkeit im Kunstgewerbe oder bei einem Architekten voraus.

---

## II. Literatur.

### 1. Lehrbücher und Reformschriften.

1. **Franz Steigl.** Das Gesamtgebiet des modernen elementaren Zeichenunterrichts in Wort und Bild. 200 S. m. 16 Tafeln, teils in Farben-, teils in Schwarzdruck u. 130 Textfiguren. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 5 M.

Dieses Buch ist das Ereignis des Jahres. Der Verfasser nimmt von vornherein den allein richtigen Standpunkt ein, die so üppig wuchern-

Digitized by Google

den Reformschriften daraufhin zu prüfen, ob sie wissenschaftlich, d. h. pädagogisch begründet, sind. Angesichts der vielen blinden Nachbeter ausländischer Weisheit tut es ordentlich wohl, auf einen Autor zu stoßen, der nicht um jeden Preis „neue Bahnen" sucht, sondern richtige, erprobte Wege zeigt. Der Führer dazu kann nur die Pädagogik sein. Der Verfasser untersucht deshalb das physiologische und psychologische Fundament des Zeichenunterrichts und bespricht den Zweck und die Ziele desselben. Unter Berücksichtigung der gefundenen Resultate wählt er den Lehrstoff aus und zeigt, wie dieser dem Schüler methodisch übermittelt werden soll. Ferner verbreitet er sich über die zu verwendenden Lehrmittel und Zeichenmaterialien und schließt mit Betrachtungen und Vorschlägen über Heranbildung und Fortbildung der Zeichenlehrer, über Lehramtsprüfungen, Beaufsichtigung des Zeichenunterrichts, Ausstellungswesen und Zentralorganisation. Aus jeder Stelle des Buches spricht der zurzeit bei so vielen verloren gegangene Mut der persönlichen Überzeugung. Mir ist es aus der Seele gesprochen, wenn er z. B. S. 11 sagt: „Die von verschiedenen Seiten empfohlenen Übungen zum ‚Freimachen der Hand' sind eitel Humbug. Die Hand wird von selbst frei, wenn der Kopf frei ist." Aus jedem Satze spricht eine gesunde, durch keine Modetorheit beeinflußte zeichnerische Erfahrung, Sicherheit im Kennen und Können. Das zeitgemäße Lehrbuch wird von jedem Zeichenlehrer hochwillkommen geheißen werden und manchen, der vielleicht wankend geworden sein sollte, zurückführen auf den rechten Pfad.

2. **Anton Andël,** Der moderne Zeichenunterricht an Volks- u. Bürgerschulen. Ein Führer auf dem Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. 1. Abteilung: Folio 33 Tafeln mit 28 S. Text. Wien, R. v. Waldheim. In eleg. Mappe 4 M.

Schulrat Andël bezweckt mit diesem Buche, die Lehrerschaft Österreichs mit den Fortschritten des neuen Zeichenunterrichts vertraut zu machen und ihr eine in der Praxis erprobte Grundlage für die weitere selbständige Arbeit zu geben. Der Verfasser steht mit diesem Werke ganz auf dem Boden der Reformer, namentlich ist er von Liberty Tadd beeinflußt. Es ist gründlich und gewissenhaft durchgeführt. Nur hat sich der Verfasser eines gewissen Widerspruches zwischen Text und Tafeln schuldig gemacht: S. 12 sagt A., daß das Kind in seinen ersten Zeichenversuchen nicht etwa Dreiecke oder Vierecke oder andere abstrakte Formen zeichnet, sondern menschliche und tierische Figuren, Bäume, Häuser usw., und S. 14: „Wir haben gesehen, daß, wenn der Beginn des elementaren Zeichenunterrichts den Anschauungsformen des Kindes entsprechen soll, dies sicherlich durch kein besseres Mittel erfolgen kann, als durch das Zeichnen gegenständlicher Formen aus dem alltäglichen Leben." Und doch sieht man in dieser 1. Abteilung, sowohl in den Übungen mit Kohle und Stift, als in den Pinselübungen, recht wenig von den so warm Empfohlenen. Da das Gedächtniszeichnen und das Illustrieren den Ausgang der Übungen bilden sollen (S. 20 und 21), so erwartet man doch darauf bezügliche Muster und findet statt dessen fast lauter alte bekannte, schon längst gepflegte Ornamentformen, unter denen die geometrischen Grundformen keine geringe Rolle spielen. Nur wenige Tafeln der Pinselübungen bringen Reihen von Pilzen, Vögeln und Fischen, Schiffen usw., zweifarbige Silhouetten, landschaftliche Motive und Pferdebilder.

Der Wert der gebotenen ornamentalen Zeichenübungen soll durch

Digitized by Google

diesen Einwand durchaus nicht in Zweifel gezogen werden. Sie wirken entschieden zeichnerisch bildend, auch wenn sie nicht als Pinselübungen so lange geübt werden, bis sie automatisch gelingen, sondern in der alten, soliden Weise zustande kommen. Ein endgültiges Urteil über das Werk kann erst nach dem Erscheinen der noch fehlenden beiden Teile erfolgen.

3. **Theodor Apel**, Der Zeichenunterricht nach dem neuen Lehrplan für die Volksschule. 44 S. Hildesheim, H. Helmke. 60 Pf.

Der Verfasser schildert in diesem Heftchen, durch verschiedene Abbildungen unterstützt, in welcher Weise Herr Professor Siegert, der Leiter des an der Königlichen Kunstschule in Berlin stattgefundenen Zeichenkursus für Lehrer an Mittel- und Volksschulen, den Zeichenunterricht nach dem neuen Lehrplan gehandhabt wissen will. Die geschickt angelegte, fesselnd geschriebene Anleitung dürfte vielen Lehrern eine trefflichere und erwünschtere Hilfe bieten, als ein dickleibiges Lehrbuch.

4. **Emanuel Bayr**, Direktor, Ein Versuch zur Umgestaltung des Zeichenunterrichts an der Volksschule. 32 S. Text u. 16 Tafeln Nachbildungen von Schülerzeichnungen. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 1,50 M.

Das Büchlein zeigt, wie auch in einfachen Verhältnissen eine künstlerische Erziehung durch Pflege des Naturzeichnens erzielt werden kann.

5. Zur Reform des Zeichenunterrichts. Herausgegeben von der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung zu Hamburg. 3. Heft. Das Schattieren im Zeichenunterricht: Die Darstellung der Gegenstände in ihrer körperlichen Erscheinung. 24 S. mit 9 Tafeln. Hamburg, Boysen & Maasch. 1,50 M.

Johannes Ehlers bietet hier eine neue, eigenartige, das Gipszeichnen verwerfende, die Genauigkeit der Zeichnung nicht als Hauptsache betrachtende Art, die Schüler im Gruppen- und Massenunterricht zum Abschätzen von Tonqualitäten zu gewöhnen. Sehr sympathisch berührt das Bestreben des Verfassers, die Schüler zu größtmöglicher Selbständigkeit zu erziehen, so daß ihre Zeichnungen nicht das Produkt der fortwährenden Korrektur seitens des Lehrers, sondern das Resultat eigener Beobachtung sind.

Kann man auch nicht alles unbedingt billigen, so muß doch jeder Zeichenlehrer die mit Schülerzeichnungen geschmückte, interessante Broschüre lesen, um sich auf diesem noch hart umstrittenen Gebiet sein eigenes Urteil bilden zu können.

6. **C. Götze**, Methodik des Zeichenunterrichts in den Volksschulen. Sonderabdruck aus Schumann u. Voigt, „Lehrbuch der Pädagogik". 3. Teil. 65 S. Hannover, C. Meyer. 1 M.

Der Verfasser will das Zeichnen auf jeder Altersstufe des Volksschülers gepflegt wissen, schon vor der Erlernung des Schreibens, in der Schule und zu Hause. Er will systematisch zum Sehen von Formen und Farben erziehen, indem der Stoff der geistigen Entwicklung des Kindes angemessen, vielseitig interessierend an dasselbe herantritt, es zu vollständiger Erkenntnis der Natur veranlaßt und es zu vielgestaltiger Wiedergabe durch Kreide, Kohle, Plastilin und Farbe zwingt. Zweck des Unterrichts ist dem Verfasser nicht das Zeichnen für sich, die Herstellung schöner Zeichnungen und Zeichenausstellungen; das Zeichnen ist ihm nur ein Mittel zur genauen Kenntnis des Schönen in Natur und



Digitized by Google

Kunst. Voraussetzung für den Erfolg der Methode ist, daß der Klassenlehrer, nicht der Fachlehrer, den Zeichenunterricht erteilt.

Das durch 2 Abbildungen erläuterte Büchlein führt den Leser direkt in den Zeichenunterricht der „Hamburger" ein. Es wird viel dazu beitragen, die weitere Entwicklung des Zeichenunterrichts zu fördern.

7. **Fritz Kuhlmann**, Die Praxis des Skizzierens im Schulzeichenunterricht. Eine methodische Anleitung. Mit Künstlerarbeiten von: v. Berlepsch, Claudius, Erler, Franck, Fikentscher, Hübner, Kerschensteiner, Klinger u. Sterl u. 12 Tafeln Schülerzeichnungen. 59 S. Hamburg, Boysen & Maasch. 2 M.

Jeder Zeichenlehrer weiß, wie notwendig es ist, die Schüler dahin zu führen, in „rascher Skizze" das Angeschaute darzustellen. Es wird daher allseitig Anerkennung finden, daß der Verfasser seine in der Praxis gewonnenen Erfahrungen in diesem Hefte niederlegt, das jetzt in zweiter, vermehrter Auflage erschienen ist. Wer die auf allgemein pädagogischen Grundsätzen basierten, durch Schüler- und Künstlerskizzen reich erläuterten, praktischen Winke des Verfassers befolgt, muß zeichnerische Erfolge bei seinen Schülern erzielen.

8. **R. Lips**, Die Kunst des Freihandzeichnens. Methodik des Zeichnens in der Elementarschule. Heft II, A. Die Grundbegriffe, erläutert u. mit einem vollständigen Lehrgang illustriert in 16 Tafeln. 20 S. 8°. Heft II B. Über das relative Messen. Anschauung von Quadrat und Rechteck. 16 Tafeln mit 129 Kompositionen nebst einer Erklärung. Zürich, Art. Institut Orell Füßli. à Heft 1,20 M.

Der Verfasser macht den Versuch, den Zeichenunterricht für die Elementarklasse (1.—3. Schuljahr) systematisch zu bearbeiten. Der Lehrer wird durch beide Anleitungen manche Anregung empfangen, seine kleinen Schüler angemessen zeichnerisch zu beschäftigen. Er wird daraus ersehen, wie er mit Leichtigkeit seinen besonderen Lehrplan für das Zeichnen ausarbeiten kann, der selbstverständlich mit dem Stoffplan für den Anschauungsunterricht korrespondieren wird. Technische Leistungen sind auf dieser Entwicklungsstufe nicht zu erwarten. Hier kommt es nur darauf an, Mut zu machen, dem Schüler und dem Lehrer, und das tun diese Hefte.

9. **A. Meerkatz**, Der Zeichenunterricht in seiner neuen Gestalt. Heft 184 der Pädag. Studien. 24 S. Gr.-8°. Leipzig, Siegismund & Volkening. 60 Pf.

Das Büchlein kennzeichnet in Kürze, Klarheit und übersichtlicher Darstellung den modernen Zeichenunterricht nach seiner methodischen und praktischen Seite hin. Es verdient Empfehlung.

10. **O. Pfennigwerth**, Seminar-Oberlehrer, Beitrag zu dem „Lehrgang für den Zeichenunterricht in Volksschulen" von F. O. Thieme. 30 S. Gr.-8° mit 12 schwarzen Tafeln. Dresden, A. Huhle. 80 Pf.

Das Büchlein nimmt zwischen dem bisherigen und dem neuzeitlichen Volksschulzeichnen eine vermittelnde Stellung ein und zeigt, wie der erstere im Sinne des letzteren fruchtbringend ausgebaut werden kann. Der Text und die Schülerarbeiten nachgebildeten Zeichentafeln geben manche Anregung. Sehr beachtenswert.

11. **E. Schmidt**, Seminarlehrer, Methodik des Zeichenunterrichts in der Volksschule auf Grund der Reformbestrebungen. 51 S. Halle, H. Schroedel. 80 Pf.

Die beachtenswerte Schrift „verfolgt den Zweck, Lehrer und Seminaristen in die Reformbestrebungen einzuführen und ihnen die Wege zu

Digitized by Google

zeigen, auf denen die Ziele zu erreichen sind, durch die das Zeichnen in den Dienst der Erziehung tritt und dauerndes Interesse im Kinde erwecken wird". Hierzu dürften namentlich die Lehr- und Stoffverteilungspläne für die sechs-, vier-, drei- und einklassige Schule, sowie die praktische Anleitung zur leichten Beschaffung geeigneter Lehr- und Lernmittel besonders erwünscht sein.

12. **Fr. Schreck**, Lehrer, Der Reform-Lehrplan des Zeichenunterrichtes. Kritische Betrachtung zur Einführung in den neuen Zeichenlehrplan und praktische Anweisung für den Lehrer in einfachen Schulverhältnissen. 46 S. Breslau, Ferd. Hirt. 60 Pf.

Dieser Leitfaden wird jedem Volksschullehrer bei der Übertragung des neuen Lehrplanes in die Praxis die Übergangsschwierigkeiten wesentlich erleichtern helfen.

13. **Chr. Schwartz**, Neue Bahnen. Erster (allgemeiner) Teil. Ein Lehrplan für den Kunstunterricht an mehrklassigen Schulen nach modernen Grundsätzen. 3., verm. Aufl. 95 S. Hamburg, Boysen & Maasch. 2 M.

Das Büchlein wurde im 54. Jahrgang des Pädag. Jahresberichts besprochen. Die 3. Auflage ist ausführlicher im Text und zeigt eine reichere Auswahl von Bildertafeln, auf denen malendes Zeichnen in Verbindung mit Illustrieren von Geschichten, Freiarmübungen, Malübungen mit und ohne Vorzeichnung, Gedächtniszeichnen, Modellieren und von Schülern entworfene Kombinationen dargestellt sind. Auch eine farbige Tafel ist beigegeben, sowie der Lehrplan für den Zeichenunterricht der preußischen Volksschulen, ein Stoffverteilungsplan auf 7 Schuljahre und ein Lehr- und Lernmittelverzeichnis. Wer sich über die Hamburger Reformbestrebungen informieren will, dem sei dieses Heft empfohlen.

14. **E. Steinbach** u. **M. Zierold**, Lehrer, Neuer Lehrgang für den Zeichenunterricht in Volksschulen. I. Teil: Erstes Zeichenjahr. 33 S. und 15 Tafeln. 1,20 M. II. Teil: Zweites Zeichenjahr. 38 S. und 20 Tafeln. Dresden, O. u. R. Becker.

Ein interessanter Versuch, die Ideen über künstlerische Bildung auf den Zeichenunterricht zu übertragen. Die Verfasser fordern mit Recht, daß der Klassenlehrer der Volksschule auch den Zeichenunterricht erteilen müsse. Das bisher an den Anfang gestellte Zeichnen geometrischer Grundformen verwerfen sie und wählen dafür sogenannte schematische Lebensformen. Auch lassen die Verfasser mehr das Nebeneinander als das Nacheinander der Stoffgebiete walten und behandeln außer den schon genannten Lebensformen Freiarm-, Formen- und Farbentreffübungen, Perspektive, Zusammenstellungen, Skizzieren, Gedächtnis- und Prüfungszeichnen. Das ist ein bißchen viel für den Anfang, und es kann bei wöchentlich 2 Stunden Unterrichtszeit Sicherheit und gründliche Durchbildung der Schüler wohl kaum erreicht werden.

Anerkannt muß werden, daß das Bestreben, vom Leichten zum Schwereren fortzuschreiten, überall ersichtlich ist. Der Text enthält viele Anregungen für die unterrichtliche Behandlung. Überhaupt sind die Hefte praktisch angelegt. Sie geben in Text und Abbildungen viele zur Auswahl geeignete Beispiele, und ein Stoffverteilungsplan zeigt, wie in den 40 Schulwochen zu verfahren ist, um das Ziel zu erreichen.

15. **Otto Stiepan**, Der Zeichenunterricht in den ersten fünf Schuljahren. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 1,50 M.

Das Heftchen will „dem unerfahrenen, zaghaften, nicht künstlerisch gebildeten Lehrer als Ratgeber dienen, um den Zeichenunterricht aus



Digitized by Google

den starren Fesseln der Geometrie zu befreien, die Schüler zu richtiger Naturbeobachtung zu bringen und zu tüchtigen Zeichnern heranzubilden". In der Tat ist es alles Mögliche, was auf diesen 3 Seiten Text und 11 Zeichentafeln dargeboten ist. Ein ausführlicherer Text hätte freilich nichts schaden können, zumal für die unerfahrenen und unsicheren, aber gewissenhaften Lehrer, denen vor allzuvieler Freiheit bange werden möchte.

16. **Karl Walter**, Die Neugestaltung des Zeichenunterrichts. 52 S. Ravensburg, O. Maier. 80 Pf.

Der Verfasser hat versucht, an der Hand der neuen preußischen Bestimmungen etwas Positives für die in Württemberg maßgebenden Verhältnisse zu schaffen. Abgesehen von den meist unberechtigten Vorwürfen gegen ältere Methodiker und von dem sehr rückständigen Vergleich des Zeichnens mit dem Schreiben, enthält das Büchlein recht gesunde Ansichten über die Aufgaben und die vernünftige, erzieherische Handhabung des modernen Zeichenunterrichts. Diesen selbst läßt W. mit Gedächtniszeichnen beginnen und räumt demselben auf den folgenden Stufen zeichnerischer Entwicklung eine, seiner Bedeutung entsprechende Stellung ein. Alle den Zeichenunterricht betreffenden Tagesfragen erfahren in dem Hefte eine sachgemäße Beantwortung. Der Lehrplan stellt für das 1.—4. Zeichenjahr bestimmte Aufgaben, gibt genügend viele Beispiele für Gedächtnis-, Ornament- und Körperzeichnen und zeigt Mittel und Wege zu einer erfolgreichen Behandlung derselben.

### 2. Freies Zeichnen allgemeinen Inhalts.

1. Dr. **Alfred Eppler**, Das beschreibende Zeichnen. Heft 1. 4 S. Text u. 4 Tafeln. Gr.-4°. Wolfenbüttel, J. Zwißler. 60 Pf.

Ein verdienstliches Unternehmen. Die monatlich erscheinenden Hefte wollen die Lehrer veranlassen, im Unterricht möglichst viel selbst an die Wandtafel zu zeichnen und anzuleiten, die Schüler zeichnerisch beschreiben zu lassen, was sie gesehen haben. Man sollte meinen, das vorliegende Heft müsse jeden noch Zaghaften ermutigen, das dargebotene Muster — der Kirschbaum in den Stadien seiner Entwicklung, seine Freunde und seine Feinde — im Unterricht praktisch zu verwerten. Ist doch die Übersichtstafel so klar gezeichnet, daß es kaum noch der Details auf Blatt 2—4 bedurft hätte. Der Vorteil derselben besteht jedoch darin, zu zeigen, wie der Lehrer vor den Augen der Schüler an der schwarzen Wandtafel mit einigen bunten Kreidestiften weniger oder mehr ausgeführte, wirkungsvolle Bilder entstehen lassen kann.

2. **J. Marin**, Das Zeichnen in der Volksschule. 64 S. Text u. 34 Blatt Vorübungen, Lebensformen und Ornamente. 4°. Marburg a. D., Carl Scheidbach. 3,20 M.

Der Verfasser gibt im Vorwort ein sehr hartes Urteil ab über die Erfolge des Zeichenunterrichts in den österreichischen Volksschulen im Laufe der letzten 34 Jahre. Er schwört auf die Reformideen von P. Hirth, K. Lange, Jessen, Stade u. a. m. Die ersten Zeichenübungen haben mit Schreibübungen verzweifelte Ähnlichkeit. Doch merkt man aus den Stundenbildern, daß er ein tüchtiger Praktikus ist, der namentlich im ersten, beschreibenden Zeichnen gute Erfolge erzielen muß. Die Lehrpläne für die verschiedenen Arten der Volksschulen werden manchem Elementarlehrer eine rechte Hilfe sein. Das perspektivische Zeichnen ist nach Stuhlmannscher Methode aufgebaut, die doch die Reformer voll-

Digitized by Google

ständig verworfen haben: Vor jedem Schüler steht dasselbe Modell — „und es ist dafür Sorge zu tragen, daß jeder Schüler die Kiste in dieser Lage sieht". Da ist es keine Kunst, richtige Zeichnungen zu erzielen, zumal die Einzelheiten in der Besprechung ganz genau bestimmt werden. Richtig sehen lernen die Schüler aber dabei nicht. Das ist bloß möglich nach einem großen Klassenmodell, das jeder Schüler anders sieht, anders beurteilen und dementsprechend anders zeichnen muß. Auch kann die Sonderstellung nicht gebilligt werden, die das Zeichnen dem Schreiben gegenüber insofern einnehmen soll, als das Schreiben „vom 1. bis zum letzten Schuljahre ‚Schönschreiben' sein soll", während der Verfasser will, daß man „jede bessere Zeichnung behufs Wiederholung und Übung sowie Papierersparnis zuerst auf wertloses Papier — erst das dritte, vierte Mal auf das aufzuhebende Blatt zeichnen lasse". Die Erfahrung beweist jedoch, daß die zuerst gefertigten Zeichnungen deshalb die besten sind, weil der Schüler bei der ersten Inangriffnahme der Arbeit seine ganze Kraft einsetzt. Wiederholungen sind nicht nach dem Geschmack der Kinder, haben hier auch ebensowenig Sinn, als etwa das mehrmalige Ausrechnen ein und desselben Exempels. Folglich kann alles Zeichnen zugleich „Schönzeichnen" sein.

3. Dr. **O. Vogel**, Geh.-Regierungsrat u. **O. Ohmann**, Professor, Zoologische Zeichentafel. Im Anschluß an den Leitfaden für den Unterricht in der Zoologie von Dr. O. Vogel, Dr. K. Müllenhoff u. Dr. P. Röseler. 3 Hefte 32 × 23 cm. Heft I: Tafel 1—16, nebst tiergeographischer Tafel. 9. Aufl. 80 Pf.; Heft II: 24 Tafeln, 7. verb. u. verm. Aufl. 1,25 M.; Heft III: 16 Tafeln, 5. verb. u. verm. Aufl, 1 M. Berlin, Winckelmann & Söhne.

Die Hefte zeigen, wie die zeichnende Methode im naturgeschichtlichen Unterricht nutzbringend angewendet werden kann. Die Neuauflagen haben verschiedene Verbesserungen erfahren. Eine Reihe von Tiergestalten wurde durch neue, lebensvollere ersetzt. Die anatomischen Einzelfiguren wurden verbessert und ergänzt. Das in den Zeichentafeln allenthalben durchgeführte Prinzip, bei der Betrachtung wichtiger anatomischer Verhältnisse möglichst vom Menschen vergleichsweise auszugehen, hat eine weitere Anwendung bei der Darstellung des Stimmapparates der Singvögel gefunden. Die wesentlichste Neuerung besteht jedoch darin, daß eine ganze Reihe von Tafeln farbige, schematische Darstellungen der inneren Teile der Tiere bieten. Die Selbsttätigkeit der Schüler wird wesentlich gefördert durch die der Rückseite der Tafeln aufgedruckten Fragen. Da sich diese dem Gange des Unterrichts eng anschließen, können sie während desselben ihre Erledigung finden, aber auch zur häuslichen Repetition dienen.

Die in Anbetracht der Reichhaltigkeit, der guten Auswahl und der systematischen und gewissenhaften Bearbeitung außerordentlich billigen Hefte verdienen die größte Verbreitung.

4. **W. Schächer**, Bürgerschull., Neuer Lehrgang für das freie Zeichnen im 4. bis 8. Schuljahre. 53 Tafeln 28 × 22 cm. Sternberg (Mähren), Aug. R. Hitschfeld. 1,70 M.

Wer die Schwierigkeiten des Zeichenunterrichts in minderorganisierten Volksschulen kennt, wird es dem Verfasser Dank wissen, daß er ein Hilfsmittel geschaffen, das zwar den Reformbestrebungen nicht Rechnung trägt, das aber doch den direkten Unterricht zweier Abteilungen ermöglicht. Die Vorlagen zeigen geometrische Formen, schematisierte Pflanzenteile und Zusammenstellungen derselben. Sie sind meist so eingerichtet, daß dieselbe Tafel zwei Abteilungen als Vorbild dienen kann,

Digitized by Google

da die linke Hälfte der Vorlagen weniger, die rechte mehr ausgeführt ist. Einige Tafeln enthalten parallelperspektivische Ansichten.

5. **Leonhard Hellmuth**, Kgl. Professor, Moderne Flachornamente. 60 farb. Tafeln 24 × 18 cm. Leipzig, Seemann & Co. In eleg. Mappe 7,50 M.

Diese neue Gabe des rühmlich bekannten Verfassers bietet eine methodische Folge moderner Vorbilder, die dem Schüler Gelegenheit geben, sich mit der Formenwelt des heutigen Kunstgewerbes vertraut zu machen. Da die geschmackvoll gefärbten Vorbilder sich gut zu neuen Zusammenstellungen verwenden lassen, werden sie auch Kunstgewerbetreibenden willkommen sein.

6. **J. Ziechmann**, Farbige Blätter und Blüten. Vorlagen aus der Praxis des Zeichenunterrichts. Für Schul- und kunstgewerbliche Zwecke. 60 Tafeln in Farbendruck. 22 × 17 cm. Dresden, Gilbersche Verlagshldg. In eleg. Mappe 15 M.

Das reichhaltige Werkchen zeigt, wie Pflanzenteile mit Erfolg zur Dekoration verschieden gestalteter Flächen benutzt werden können. Die Blätter dürften namentlich in Mädchenschulen gern nachgebildet werden und weitere Anregungen geben, die unerschöpfliche Fundgrube der Natur selbständig zu verwerten, namentlich in ihrer Anwendung auf Buntstickereien und andere weibliche Handarbeiten.

### 3. Gebundenes Zeichen allgemeinen Inhalts.

1. **Br. Henning**, Wandtafeln für Projektion u. Zirkelzeichnen. 15 Tafeln 49 × 62 cm u. 14 S. Text. Halle, L. Hofstetter. 12,50 M.

Für den ersten Unterricht im Zirkel- und Projektionszeichnen ein sehr praktisches Hilfsmittel. 15 wesentliche Konstruktionen geometrischer Grundformen werden mit Hilfe starker Linien, lebhaft braunen Flächendrucks und genauer Beschreibung so vorgeführt, daß sich an jede Zeichnung unmittelbar die praktische Anwendung anschließt. So findet das Quadrat seine Anwendung in der projektiven Darstellung der vierseitigen Säule und Pyramide, die Ellipse im Kegelschnitt usw. Für gewerbliche Lehranstalten, für Fortbildungs- und Volksschulen, welche das technische Zeichnen pflegen, sind diese Tafeln ein vortreffliches Anschauungsmittel. Nur möchte die fälschlicherweise gebräuchliche, hier gleichfalls angewandte Bezeichnung „Spirale" auf Tafel 14 durch die richtige „Schraubenlinie" ersetzt werden.

2. **L. Puff** u. **R. Heberer**, Lehrer, Lehrgang für das Projektionszeichnen. 32 S. Gr.-4°. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses. 80 Pf.

Nicht eine bis ins kleinste gehende Projektionslehre wollen die Herausgeber bieten, sondern an wenigen typischen, vielseitig behandelten Formen das für das Verständnis der Projektion unumgänglich Notwendige anschließen. Das Heft ist zweckmäßig, in jeder Hinsicht gut ausgestattet und billig. Besonders zu loben ist, daß nicht bloß Zeichentafeln geboten werden, sondern ein ausgiebiger Text volles Verständnis derselben vermittelt und besondere Aufgaben eine Vertiefung und Befestigung des Stoffes ermöglichen. Für Fachschulen und zum Selbststudium bestens empfohlen. Letzteres würde allerdings wesentlich durch die jetzt noch fehlende Buchstabenbezeichnung der Figuren erleichtert werden. Auch wäre zu wünschen, daß der Text den zugehörigen Tafeln gegenübergestellt werden könnte, was jetzt oftmals nicht möglich ist.

Digitized by Google

3. **G. Delabar**, Prof., Die wichtigsten Eisenkonstruktionen mit den Schmiede- u. Schlosserarbeiten als Lehrmittel für Lehrer u. Schüler an Real-, höheren Bürger-, Industrie-, Gewerbe-, Bau-, Handwerker- u. Fortbildungsschulen u. a. gewerblichen u. technischen Lehranstalten, sowie zum Selbststudium. 156 S. Text mit 300 Figuren auf 48 lith. Zeichnungstafeln u. 14 Textfiguren. Neuer, durchgesehener Abdruck der Tafeln. 9. Heft der Anleitung zum Linearzeichnen, mit besonderer Berücksichtigung des gewerblichen und technischen Zeichnens. Freiburg, Herdersche Verlagsh. Geb. 6,50 M.

Delabars großes Werk für Linearzeichnen verdient immer wieder in Erinnerung gebracht zu werden. Die einzeln erhältlichen Bände zeichnen sich durch größte Gründlichkeit und Genauigkeit in Text und Zeichnung aus. Vorliegender Band läßt das Bestreben erkennen, die Zeichnungen möglichst groß darzustellen. Da zudem die Hälfte der Blätter mit den konventionellen Materialfarben koloriert und, um besseres Verständnis zu erzielen, einzelne Teile perspektivisch dargestellt wurden, so ist dadurch die Brauchbarkeit des Werkes für obengenannte Schulen, sowie für die Praxis wesentlich erhöht worden.

Der Text ist ausführlich und leichtverständlich. Er macht das trefflich ausgestattete und billige Buch besonders geeignet für den Selbstunterricht. **Bestens empfohlen!**

### 4. Fachzeichnen, Kunstgewerbe und Liebhaberkünste.

1. **R. Heyer**, Aufgaben für das Fachzeichnen an Fortbildungs- und Fachschulen. 9 Hefte 24 × 20 cm. 1. Für Zimmerer 15 Tafeln; 2. u. 3. Für Maurer je 12 Tafeln; 4. Für Maurer u. Steinhauer 15 Tafeln; 5., 6. u. 7. Für Bautischler (Formelemente, Zimmertüren, Fenster, Haustüren und Treppen) 12 u. 15 Tafeln; 8. u. 9. Für Maschinenbauer (Maschinenelemente) je 11 Tafeln. Leipzig, Seemann & Co. à Heft 1 M.

Die fünf ersten Hefte dieses Werkes wurden schon im vorigen Jahre lobend besprochen. Auch die neuen Hefte sind geeignet, das Fachzeichnen im Fortbildungsschulunterricht sehr zu erleichtern. Die dazu gehörigen Modelle in $^1/_2$ oder $^1/_3$ natürlicher Größe können aus der Modellfabrik J. Lenort in Breslau bezogen werden. Der Einzelpreis derselben bewegt sich zwischen 4 und 139 Mark.

2. **Anton Seder**, Straßburger Studienbilder. 12 farbige Tafeln nach Aquarellen aus der Sammlung der Straßburger Kunstgewerbeschule. 31 × 24 cm. Leipzig, E. A. Seemann. In Schutzmappe 4 M.

Diese Studienblätter, in photographischem Dreifarbendruck wiedergegeben, lassen fast völlig vergessen, daß man es nur mit Reproduktionen, nicht mit den Originalbildern selbst zu tun hat. Die einzelnen Tafeln zeigen Vielseitigkeit im Stoff (Blumen, Früchte, Stilleben, Buchdekorationen usw.) und in der Anordnung. Sie sind treffliche Vorbilder, die für Komposition und Arrangement manche Anregung geben. Bestens empfohlen für Schule und Haus.

3. **Georg Keilitz**, akad. Maler, Silicine-Malerei. Eine neue Technik der Glas- und Porzellanmalerei ohne Einbrennen. 32 S. Text u. 16 S. Vorlagen. Leipzig, Selbstverlag. 1 M.

Auf Glas oder Porzellan zu malen, war für den Dilettanten bisher ein fruchtloses Beginnen, da bei dem zur Verschmelzung der Farben notwendigen Einbrennen die Malerei nicht selten verdorben wurde. Daher ist es ein anzuerkennendes Verdienst des Verfassers, ein Verfahren erfunden zu haben, das es ermöglicht, den vollen Effekt einer guten

Digitized by Google

Glas- oder Porzellanmalerei in dauerhafter, licht- und wetterbeständiger Arbeit leicht ausführen zu können, ohne des Einbrennens zu benötigen. Das Büchlein gibt über die Ausübung dieser modernsten der Liebhaberkünste ausführliche Auskunft, so daß selbst wenig geübte Zeichner gute Resultate zeitigen müssen. Bestens empfohlen.

4. **Alb. Schiller,** Schriften-Schatz. 1. Serie: 9. u. 10. Heft. 32 × 22 cm. Ravensburg, O. Maier. Preis einer Serie von 10 Heften 10 M. Einzelpreis eines Heftes 1,20 M.

Diese beiden Schlußhefte der 1. Serie zeichnen sich, wie die vorhergehenden, durch Schönheit und Leserlichkeit der Buchstabenformen aus. Die Schriften werden nicht nur den Beifall jedes Schriftzeichners finden, sondern sich auch vorzüglich im Kalligraphieunterricht verwenden lassen.

5. **Joh. Heymann,** Moderne Schriften. Vorlagen für die Beschreibung technischer Zeichnungen. 10 Tafeln 32 × 41 cm. Leipzig, Seemann & Co. In eleg. Mappe 7,50 M.

Die Mappe enthält eine reiche Sammlung moderner Schriften und Schildereien. Die letzteren verdienen unbedingte Anerkennung, die ersteren bloß zum Teil. Die Liebhaber der leider Mode gewordenen „künstlerisch"-unkünstlerischen Schriftzeichen, die dem ganzen Wesen und dem Zweck der Schrift zuwiderlaufend eine Aufschrift zum Bilderrätsel für Gebildete machen, werden in dem Werke gleichfalls finden, was ihnen gefällt. Anerkannt soll werden, daß der Verfasser System in die dargebotenen Schriften gebracht hat, so daß sie leicht nachgebildet werden können. An und für sich aber muß dieser Schriftentartung auf das schärfste entgegengetreten werden.

6. Liebhaberkünste. Zeitschrift für häusliche Kunst. 12. Jahrgang, Heft 1 bis 8. Monatlich 2 Hefte mit vielen künstlerischen Entwürfen und Kunstbeilagen. 38 × 29 cm. Darmstadt, Hauskunst-Verlag. Vierteljährlich 3 M.

Ein Verdienst erwerben sich die „Liebhaberkünste" unstreitig: sie lehren die Liebe zur Natur und zeigen, wie sie künstlerisch verwertet werden kann, das Heim zu schmücken. Den „Liebhaberkünsten" ist gesteigerter Erfolg zu wünschen.

## 5. Hilfswissenschaften.

1. **L. Graetz,** Das Licht und die Farben. (Aus Natur und Geisteswelt, 17. Bändchen.) 150 S. mit 113 Abbildungen. Leipzig, B. G. Teubner. Geb. 1,25 M.

Das Büchlein umfaßt die Vorlesungen, die der Verfasser 1898 im Volkshochschulverein München vor einem Publikum gehalten, welches zum guten Teil aus Künstlern bestand. Die dort vorgenommenen Experimente mußten hier durch Holzschnitte ersetzt werden. Ihre große Zahl, ihre praktische Ausführung, in Verbindung mit dem keinerlei spezielle Vorkenntnisse bedingenden, volkstümlichen Texte werden es jedem ermöglichen, sich über die Gesetze der Optik, des Lichtes und der Farbenerscheinungen sicheres Wissen anzueignen. Bestens empfohlen.

2. Kalender für Zeichenlehrer 1904. 12. Jahrgang. Bearbeitet von Th. Wunderlich. Mit Notizkalender von Oktober 1903 bis März 1905 und mit 127 Textfiguren. Dresden, G. Kühtmann. Geb. 2 M., in Brieftaschenlederband 4 M.

Wer sich über irgendein Gebiet des Zeichenunterrichts orientieren will, der findet in diesem reichhaltigen Kalender einen Mentor. Von

Digitized by Google

Jahr zu Jahr wurde er vervollkommnet. Das Verzeichnis der Literatur, der Lehr- und Lernmittel des Zeichenunterrichts ist geradezu einzig in seiner Art, übersichtlich und vollständig. Der Abdruck der neuesten Verfügungen, Lehrpläne, Ausführungsverordnungen, Prüfungsordnungen usw. bildet eine angenehme Zugabe zu dem sehr praktisch eingerichteten, hübschen Büchlein.

3. **Lisbeth Stohmann**, Frauenberufe. 9. Heft. Kunst und Kunstgewerbe. (Bildhauerin, Empfangsdame beim Photographen, Kopiererin, Künstlerin, Kunststickerin, Retoucheurin, Malerin, Maschinenstickerin, Musterzeichnerin, Photographin, Zeichenlehrerin.) 43 S. Leipzig, C. Bange. 50 Pf.

Das Büchlein orientiert in klarer Weise über die Forderungen, Leistungen und Aussichten, welche bei der Wahl des Berufs einer Künstlerin, Zeichenlehrerin oder Kunstgewerbezeichnerin in Betracht gezogen werden müssen. Angelegentlichst empfohlen.

### 6. Lernmittel.

1. **Rud. Neuber**, Danzig, Zeichentisch mit horizontal und vertikal verstellbarem Modellständer bezw. Modelltischchen, sowie verstellbarem Reißbretträger.
2. **Lüttebrandts** Graue Zeichenwandtafel. Cassel, Hausmann & Latwesen, Metallwaaren-Fabrik.
   Nr. 1. 100 × 120 cm einseitig zu benutzen. 50 M.
   Nr. 2. Staffeleitafel, 75 × 55 cm; zweiseitig. 25 M.
   Nr. 3. Staffeleitafel, 56 × 40 cm; zweiseitig. 14,50 M.
   Dieselbe Tafel als Block mit Ständer für den Schüler.
   Nr. 4. Zeichenblock 34 × 43 cm. 4 M. Nr. 5. 27 × 35 = 2,25 M.
3. **P. Effenberger**, Pirna a. E., Abwaschbare Zeichen- und Schreibtafeln. 24 × 32 cm. 30 Pf.
4. **Carl Glasow**, Bremen, Freihandzeichentafel. 28 × 37 cm. 85 Pf.
5. **Georg Friese**, Zeichenblöcke 30 Pf. bis 2,50 M. Tischstaffelei 42 × 30 cm. 75 Pf. Hängeblock 41 × 29 cm. 15 bis 40 Pf. Hannover, Helwing.
6. **Baier & Schneider**, Heilbronn a. N., Zeichenblöcke u. Zeichenrahmen mit Zeichenblock-Einlagen.
7. **Herm. Stanklewitz**, Langensalza, Zeichentische mit seitlich angebrachter, verstellbarer Zeichentafel zum Freihandzeichnen. 35 M.
8. **C. Schraders Nachf.**, Hannover, Verstellbare Mal- und Zeichenmappe. 36 × 44 cm. 1,50 M.
9. **Oswald Süptitz**, Leipzig-Anger, Mal- und Zeichenständer „Lipsia" Ausgabe 3. 28 × 38 cm. 80 Pf. Ausgabe 9. 34 × 44 cm. 1 M.
10. **Lüttebrandts** Auswechselbare Blätterrahmen.
    Ausgabe A. 270 × 350 cm, Metallrahmen. 2,25 M.
    „ B. 270 × 350 cm, Holzrahmen. 2,25 M.
    „ C. 180 × 240 cm, Metallrahmen. 1,20 M.
11. **Günther Wagner**, Farbenfabriken in Hannover und Wien. Nr. 62 L/7. Blechkasten langen Formats (220 × 60 mm) mit 7 mittelfeinen Farben. 75 Pf. Nr. 4 L/7 mit 7 Pelikanfarben. 1,50 M. Nr. 4 KL/14. Blechkasten langer Form (206/62 mm) mit 14 Pelikanfarben. 3,20 M.

Diese Farbkästen weisen eine anerkennenswerte Neuerung auf. Die bisher in den Schulen gebrauchten kleinen Farbkästchen gestatteten es nicht, doppelte Verwaschpinsel aufzunehmen. Die Folge war häufige Beschädigung oder gar Verlust des Pinsels und somit Schädigung des Unterrichts. Durch andere Anordnung der Farbstückchen haben obenbezeichnete Farbkästchen eine Länge von 20 cm erreicht. In dem dazu bestimmten Raume des Kästchens Nr. 62 L/7 haben ganz bequem ein großer Verwaschpinsel und zwei Bleistifte Platz. Zudem gestattet ein leeres Fach die Unterbringung weiterer 7 Ergänzungsfarben. Der Deckel

Digitized by Google

bildet eine große, siebenteilige Palette. Der Farbkasten sei daher für einfachere Schulverhältnisse als billig und gut empfohlen.

Äußerlich ihm völlig gleich, aber mit 7 feinsten Pelikanfarben gefüllt und mit Daumenring versehen, ist der Farbkasten Nr. 4 L/7 (1,50 Mk.).

Der Farbkasten Nr. 4 KL mit 14 feinsten Pelikanfarben ist sehr geeignet für den Gebrauch an höheren Schulen. Er ist solider gearbeitet und enthält eine Klemme zum Festhalten des Pinsels.

Die Pelikanfarben zu loben, wäre müßiges Beginnen. Wer sie einmal gebraucht hat, wird sie stets wieder verwenden.

Digitized by Google

# XII. Stenographie.

Von

**Ernst Richard Freytag,**

Seminaroberlehrer in Auerbach i. V.

---

Bemerkenswerte Ereignisse hat das Berichtsjahr nicht zu verzeichnen. Nach dem Sturm- und Drangjahre 1902, das einen denkwürdigen Wendepunkt in der Geschichte der Gabelsbergerschen Schule bildet, folgte ein Jahr, das der angestrengtesten Arbeit auf dem Gebiete der Unterrichtserteilung und der Abfassung geeigneter Lehrmittel gewidmet war. Eine andere Strömung hat die Oberhand gewonnen. Auf dem Berliner Stenographentage (1902) sind der Schule zwar nicht neue Ziele, wohl aber neue Wege gewiesen worden. Nicht mehr Rücksichten auf die Leistungsfähigkeit und Brauchbarkeit spielen eine Rolle, sondern vor allem die Erwägung, welche Anforderungen der Schulunterricht an das System stellt und welche Gestalt es annehmen muß, um in kürzester Frist deutsche Einheitsstenographie zu werden. In dem Streben, dies zu erreichen, hat das Jahr 1903 die Schule Gabelsberger wieder um ein Stück vorwärts gebracht. Im großen und ganzen ergibt sich folgendes Bild der gegenwärtigen stenographischen Lage: Das weitaus verbreitetste System ist das System Gabelsberger. In Süddeutschland herrscht es unbedingt vor, in einzelnen Staaten bedeutet es schon heute die Einheitsstenographie, und es erscheint ganz ausgeschlossen, daß Gabelsberger dort aus seiner vorherrschenden, seit alters her eingenommenen Stellung je verdrängt werden kann. Auch in Norddeutschland hat es bereits das Übergewicht. Das Plus der Schule Stolze-Schrey in einzelnen Provinzen Preußens wird durch die erdrückende Übermacht Gabelsbergers im Königreich Sachsen und denjenigen norddeutschen Staaten, welche ausschließlich Gabelsbergers System als Unterrichtsgegenstand in den höheren Schulen eingeführt haben, mehr als aufgewogen. Für den entscheidenden Kampf in Norddeutschland, speziell in Preußen, ist das gewaltige Übergewicht Gabelsbergers in Süddeutschland und Österreich ein mächtiger Bundesgenosse. Die Gabelsbergersche Schule ist in dem Bekenntnis einig und von dem Bewußtsein durchdrungen, daß nur durch das unsterbliche Werk ihres Meisters die deutsche Einheitsstenographie geschaffen werden kann. Aus diesem Gedanken heraus ist die außerordentliche und dabei erfolgreiche Tätigkeit, welche auf dem Gebiete der Unterrichtserteilung die Schule Gabelsberger entfaltet hat, zu erklären und zu verstehen. Neben dem Zuwachs an Vereinen und der Einführung in verschiedene Lehranstalten hat sich das Gabelsbergersche System bei Regierung und Gemeinde erhöhter Anerkennung zu erfreuen gehabt. Der erfreuliche Zuwachs, den das System an Lehranstalten erhalten hat, ist besonders hervorzuheben; er beträgt 150.

Digitized by Google

Zu keiner Zeit ist aber auch die literarische Tätigkeit der Schule Gabelsbergers so außerordentlich rege und fruchtbar als im Berichtsjahre gewesen. Ganz besonders groß ist gegen früher die Zahl der auf den Büchermarkt gebrachten Lehrmittel. Der Referent muß es als ein Glück betrachten, daß ihm nicht alles Erschienene überantwortet wurde und nicht zugängig war. Er wäre in Verlegenheit gekommen, wenn er von ihnen allen hätte Einsicht nehmen müssen. Damit der zu ihrer Besprechung verfügbare Raum nicht überschritten würde, mußten für diesmal die Hinweise auf beachtenswerte Arbeiten der Fachpresse unterbleiben. Erfreulicher noch als diese Fruchtbarkeit ist die Wahrnehmung, daß in den meisten der neu erschienenen Lehrbücher ernstliche Versuche mit einer den Anforderungen der modernen Pädagogik gerecht werdenden methodischen Ausgestaltung gemacht worden sind. Hier sind treffliche Lehrbücher zu nennen, die den Lernenden nicht mit Lehrstoff überschütten, die durch zweckmäßige Gliederung und Wiederholungen mit dem erforderlichen Nachdruck bei den Hauptlehren verweilen und damit die nötigen Ruhepunkte für die Apperzeption schaffen. Hier sind beachtliche Arbeiten aufzuweisen, die, ausgehend von dem Gedanken, daß wir nichts sicherer und dauernder besitzen, als was wir durch eigene Kraft gefunden, was wir uns selbst erarbeitet haben, Anleitungen geben, aus eigener Anschauung die Mannigfaltigkeit, Einfachheit und Gediegenheit der Mittel, die Meister Gabelsberger in so unübertrefflicher, scharfsinniger und bewunderungswürdiger Weise verwendete, um Idee und Wort im Fluge der Zeit ans Räumliche zu binden, zu erkennen. Alle Verfasser bringen zahlreiche praktische, oft auch dem Leben und der Erfahrung der Schüler entnommene Übungsaufgaben, geben so der Anwendung des Gelernten Raum und helfen zu einer unveräußerlichen Aneignung der Regeln. Mit zwei Ausnahmen ist den Darbietungen eine Ausdehnung und Breite gegeben, die den Gedanken, es handle sich bei Erlernung der Stenographie um einen nur wenig Stunden beanspruchenden, bald abzuschließenden Kursus, durchaus nicht aufkommen lassen. Vergleicht man die im Berichtsjahre erschienenen Lehrbücher mit den vor dem Jahre 1902 herausgekommenen, so erkennt man klar, daß die neuen Schreibweisen auf eine wesentliche Verkürzung des Unterrichts keinen Einfluß geübt haben, fügen wir hinzu: erfreulicherweise. Die Reform des Systems aber hat unzweifelhaft indirekt reiche Veranlassung gegeben, der Frage nach der besten Methode des stenographischen Unterrichts nachzudenken. Manchem erschien auch eine Reform des Lehrverfahrens weit zeitgemäßer, erfolgreicher und angemessener, als eine solche des Systems. Die Abfassung vieler neuer Lehrbücher mit ihrem auffälligen Bestreben, den Grundsätzen der Pädagogik gerecht zu werden, bestätigt unsere Wahrnehmung. Auch viele alte, seit über einem Vierteljahrhundert in der Gabelsbergerschen Schule best gekannte und benutzte Lehrbücher, so z. B. die Preisschrift, die Lehrmittel von Albrecht usw., sind unter Anwendung der neuen Schriftformen in neue und hohe Auflagen getreten. Sie haben alle Wandlungen, die die Stenographie während eines langen Zeitraumes erfahren, getreulich mitgemacht, sich aber dabei ihre volle Lebenskraft bewahrt und einen ehrenvollen Platz immer noch zu behaupten gewußt. Auch die Grundsätze, nach denen diese Unterrichtsmittel bearbeitet worden sind, haben noch in weiten Kreisen Geltung.

Neuere Methodiker fordern mit Nachdruck, daß das Lehrbuch ausnahmslos Stenographie enthalten müsse. Der Lernende solle sich von

Digitized by Google

der ersten Stunde an als Stenograph fühlen, mit seiner Kunst leben und verwachsen, geradeso, wie jetzt der Schüler, der in die französische oder englische Sprache eingeführt wird, von der ersten Stunde an Franzose oder Engländer ist. Das vielfach bei der Schaffung der Lehrmittel zutage getretene Lehrgeschick und reife pädagogische Verständnis für die Unterrichtsbedürfnisse bezeugt, wie ernsthaft man oberflächlichen Schlendrian bekämpft und nach neuen Unterrichtsformen ringt. Vielmals findet man sorgfältig ausgewählten und reichen Übungsstoff, daneben ist Raum gegeben, den mitunter auch ohne Regeln dargebotenen Stoff in anregendem Wechselgespräch gliedern und beleben zu können. Hinsichtlich der Darbietung der Sigel werden neue Wege nicht gezeigt. Vielfach fallen die Verfasser mit der Tür ins Haus. Die Sigel werden vielfach an ungehöriger Stelle, ohne Erklärung und Begründung gefunden zu haben und ohne daß ihre vielseitige Anwendung erfolgte, vorgetragen. Die Behandlung der deutschen und fremden Vor- und Nachsilben, der zusammengesetzten Wörter usw. ist nicht selten von allzu ausgeprägter trockener Systematik. Bei Darstellung der Kürzungsweisen in dem Kapitel „Redeschrift" ist für viele die Art der Vorführung, wie sie die „Systemurkunde" beliebte, verhängnisvoll geworden. Diese zeigt meist nur die Form des gekürzten Wortes und führt dahinter die ausgeschriebenen Wörter auf, die in dieser Weise gekürzt werden können. Bei dieser Darstellungsweise wird der Schüler zu sehr gewöhnt, die ausgeschriebenen Wörter zu lesen, weilt zu wenig bei der Form der Kürzung und prägt sich nicht die Art ein, nach welcher dieselbe erfolgt ist. Die „Systemurkunde" ist an diesem mechanischen Verfahren unschuldig, denn sie will kein Leitfaden sein. Es darf aber nicht verkannt werden, daß bei allen neuen und vielleicht auch besseren Gesichtspunkten, welche sie hinsichtlich der „Redeschrift" bietet, die Gefahr nahe liegt, daß eine mechanische, dem Wesen der Satzkürzung, wollte sagen: Redeschrift, durchaus fremde Auffassung angebahnt wird, da sie selbst allzu großes Gewicht darauf legt, das einzelne Wort als solches kurz und unterscheidbar zu bezeichnen, während die wechselnde, bald größere, bald geringere Bedeutung desselben als einer der verschiedenen Faktoren im Satze zu sehr in den Hintergrund tritt. Was einst Prof. Oppermann in seinem heute mehr als sonst beachtenswerten Buche: „Abwege der Satzkürzung, ein Wort für die Formkürzung und gegen neuere Kürzungslehren", bereits zu den Toten geworfen hat, ist bereits wieder erwacht und hat reichen Besitz eingenommen.

---

## Literatur.

### I. Methodisches.

1. **Emil Richter**, Methodik des stenographischen Unterrichts in Vereinen und Schulen. Mit Lehrproben nach verschiedenen Methoden bearbeitet. Nr. 18 der Steinschen Handbücher für Lehrer. 63 S. Typendr. m. eingelegter Autogr. Potsdam 1903, A. Stein. 1 M.

Die Steinschen Handbücher für Lehrer — es sind bis jetzt 17 Nummern erschienen — wollen dem Benutzenden eine Fülle zweckmäßiger Winke und planvolle Anleitungen geben. Zu diesen, die verschiedenen Lehrfächer behandelnden Heften, wie: Rechnen, Aufsatz, Turnen, Religion usw., gesellt sich nun auch das angezeigte Werk, in welchem, wie das Vorwort bescheiden bekennt und wie auch zugegeben werden muß,

Digitized by Google

einige Winke für die zweckmäßige Erteilung des stenographischen Unterrichts gegeben werden und ein Scherflein zur Ausbildung in der Kunst des Lehrens und Stenographierens beigetragen wird. Der Verfasser äußert sich in den 8 Kapiteln über die Ausbreitung und Bedeutung der Stenographie, Beziehung zur Sprache, die geschichtliche Entwicklung, Zweck, Aufgabe und Ziel, Verteilung des Lehrstoffes, Unterrichtliche Behandlung. Am Schlusse fügt er einige Lehrproben nach den verschiedenen Methoden an. Er bekundet eine beachtenswerte innere Kenntnis der Lehrmittelliteratur, charakterisiert zutreffend die Art und Weise, wie in den verschiedenen Lehrbüchern das System aufgebaut und gegliedert ist und fügt auch hier und da gute Bemerkungen über Wert und Unwert unterrichtlicher Maßnahmen ein. Das Ganze ist getragen von einem wissenschaftlichen Geist und tüchtigem Studium. Man wird es ihm zum Verdienst anrechnen, die in den Leitfäden bei Darstellung des Systems beobachteten Methoden reicher, als früher geschehen, klassifiziert zu haben. Er unterscheidet eine systematische oder wissenschaftliche, theoretisch-praktische oder grammatische, analytisch-theoretische, kalkulierende oder entwickelnde, katechetische, fachwissenschaftliche Methode, ferner eine Anschauungs- oder Elementarmethode. Die Methode aber, nach welcher die stenographischen Kenntnisse übereignet werden, ist aus der Art und Weise, wie die Lehrbücher sich das weitschichtige System zurecht gemacht haben, doch nicht vollständig zu ersehen. Das von den Lehrbuchverfassern gezeigte und bewiesene Geschick, den Stoff zu gliedern, langt noch nicht aus zur Beurteilung einer Methodenform. Vielmehr lassen die in den stenographischen und pädagogischen Zeitschriften niedergelegten Probelektionen über stenographische Unterrichtsstoffe ein methodisches Verfahren richtig erkennen und befähigen zu einer treffenderen Charakteristik. In dieser Richtung hat der Verfasser einen großen Teil Vorarbeiten, Quellmaterial für sein Thema, nicht eingesehen, übersehen oder vielleicht gar nicht gekannt. Bei Beurteilung über den Wert einer Methode hat man wohl auch die Auslassungen derer zu hören, die nach ihr unterrichtet worden sind. Auch diese unverwerflichen Zeugnisse sind ganz unbeachtet und unerwähnt gelassen, und sie verdienen doch gehört zu werden, ehe man eine Methode verurteilt, verwirft oder anempfiehlt. Bei Darlegung der Methodik des stenographischen Unterrichts kommen aber nicht nur die Lehrbücher, von denen übrigens einige ganz eigenartige (Preisschrift!) übersehen worden sind, in Betracht, sondern auch die Literatur der Schreibvorlagen, der Schreibhefte mit ihren Einrichtungen müssen gekennzeichnet werden. Bei diesen offenkundigen Mängeln wird man nicht sagen dürfen, daß wir nun endlich ein abschließendes, das Thema erschöpfendes Werk über eine Methode des stenographischen Unterrichts vor uns haben. Verdienstlich bleibt aber immerhin die, wenn auch schwer lesbare und Anschaulichkeit vermissende Arbeit. Sein Urteil ist wohl erwogen und besonnen, nur geht dem gelehrten, in den Formeln der Wissenschaft sich gewandt bewegenden Verfasser die Fähigkeit ab, das klar Erkannte einfach, verständlich und überzeugend darzulegen.

Bei der Wichtigkeit der behandelten Frage erscheint es angezeigt, auf einige kleine Irrtümer hinzuweisen oder schiefe Behauptungen richtig zu stellen. Wenn gesagt wird: Die sprachwissenschaftliche Bedeutung als modernes Bildungsmittel habe in erster Linie der Stenographie einen Platz im humanistischen, realistischen und fachlichen Unterrichtswesen gesichert, so ist (S. 2) dies nach dem Wortlaut der seinerzeit eingereichten Petitionen um Zulassung der Kurzschrift unzutreffend. Die hierüber ge-

Digitized by Google

führten Verhandlungen in den Körperschaften der Volksvertretungen betonten zunächst die zeit- und kraftsparenden Momente. Es ist wohl eine etwas allzu kühne Behauptung, wenn gemeint wird, der Unterricht nach den älteren, hergebrachten Methoden sei nicht interessant gewesen, und den toten Wortformen hätte erst Leben eingehaucht werden müssen. Das letztere muß heute gleichfalls noch geschehen, wenn ersprießlich unterrichtet werden soll, und die Geschichte der Gabelsbergerschen Redezeichenkunst zeigt in den Biographien ihrer Führer und hauptsächlichsten Vertreter, wie tief und nachhaltig, wie den ganzen Menschen packend der Unterricht, der nach der veralteten, von der Gegenwart verworfenen Methode gegeben wurde, war. Liegt denn nicht schon in der Beschäftigung mit der Wissenschaft oder der Kunst selbst eine hinreißende und einnehmende Macht, welche bewirkt, daß das Verkehrte und Unzulängliche der auf ihre Übereignung zielenden Methode dem Lernenden gar nicht bewußt wird? Die „katechetische Methode" wurde nicht zum ersten Male von Niemöller und Meinberg für den Unterricht angewandt. Lange vor dem Erscheinen des Lehrbuchs der Genannten haben sich Stenographielehrer derselben bedient. Das Lehrbuch von Niemöller und Meinberg, Ausgabe A, schloß nur an die Darbietungen geeignete Fragen, deren Beantwortung die Entwicklung der Regel vom Schüler zur Voraussicht hat. Womit will es der Verfasser beweisen, der heutige Vereinsunterricht sei auf eine „Stufe öder Schulmeisterei" herabgedrückt? Worin soll sich diese äußern? Und welche Maßnahmen wären da zu treffen, ihr wirksam zu begegnen? Der Vereinsunterricht hat, wie die vielfach abgehaltenen Probe- und Preisschreiben fast in jedem Monat bezeugen, sehr schätzenswerte Erfolge aufzuweisen. Der Verfasser hatte bei Abfassung einer Methodik die Berechtigung, diese „öde Schulmeisterei" näher zu charakterisieren und die Wege zur Besserung anzugeben. Hier fehlen aber die praktischen, aufbauenden Gedanken. In die „Elementarschulen" (S. 26) hat man den stenographischen Unterricht denn doch noch nicht verpflanzen wollen. Das von Ernst Bliedtner gezeigte Verfahren ist durchgängig von der Kritik abgelehnt und verworfen worden, da es den Unterricht eher erschwert als erleichtert. Das Herausfinden und -Bilden von stenographischen Buchstaben (S. 35, Zeile 7 von unten) aus bereits bekanntem und geübtem Schreibmaterial ist bereits in der „Anleitung beim Gebrauch der Kriegschen Schreibhefte" (Dresden, Gust. Dietze, 1880), S. 7 usw., gezeigt und veranschaulicht. Der Umstand, daß der Verfasser ältere Abhandlungen und Schriften, die sich über denselben Gegenstand aussprechen, nicht befragte, hat es mitgebracht, daß nicht immer primäre Quellen angeführt werden und daß Lektionen zum Abdruck gekommen sind, deren Verfasser selbst bekennen, nach bereits vorhandenen Mustern und Vorbildern gearbeitet zu haben.

2. **K. Heck**, Methodik des stenographischen Unterrichts. 44 S. Typendr. Osterwiek, A. W. Zickfeldt. 75 Pf.

Wenn das Lobenswerte an den Ausführungen des Verfassers in unserer Besprechung zuerst hervorgehoben werden soll, dann muß der letzte Teil der Schrift ins Auge gefaßt werden. Hier erfolgt der Wiederabdruck von geschickt in Frage und Antwort ausgeführten Lektionen, die sich in dem Heftchen: W. H. Stein, „Der Unterricht in der Gabelsbergerschen Stenographie" (Band 54, S. 522) vorfinden. Die Lektionen bieten nicht nur dem Leiter eines Vereinskursus, sondern auch pädagogisch gebildeten Lehrern eine treffliche Anweisung, wie das Lehrgespräch zu führen und die Kenntnis der Regeln zu übermitteln ist. Wer

Digitized by Google

nach diesen zurechtweisenden Darlegungen, wie sich die Übereignung des Systems zweckdienlich zu gestalten hat, verfährt, wird einen methodisch angelegten Unterricht erteilen, der von dem Vorwurf freizusprechen ist, das Gedächtnis der Schüler allzu sehr belastet und die Schüler nicht zu bewußter, freier Selbständigkeit herangezogen zu haben. Ein solches Verfahren hält die Lust am Mitfinden rege und sichert die eigene Fortbildungsfreudigkeit. Was im „theoretischen Teil" über Lehrer, Schüler, System, äußere Umstände, Lehrplan, Methode, Wiederholungen und Übungen gesagt wird, erscheint uns zum Teil recht überflüssig, weil es die Wiederholung allbekannter pädagogischer Grundsätze bedeutet, deren Anführung nur dann berechtigt ist, wenn an ausgeführten Beispielen die Anwendung praktisch gezeigt wird. Gegen die Schlagwörter: vom Leichten zum Schweren, vom Nahen zum Entfernten usw. ist von den verschiedensten Seiten, und selbst von Diesterweg, dem Vater der neueren „Imperativpädagogik", auf den nur relativen Wert dieser Sätze aufmerksam gemacht worden. Mit der bloßen Aufstellung dieser Reihe von Imperativen, die sich gegenseitig einschließen und von denen keiner sich streng logisch von dem anderen sondern läßt, erzielt man keinen Gewinn. Einen Leiter eines Vereinskursus kann nur ein bis in die Kleinigkeiten ausgeführter Lehrplan, der Auskunft gibt, was und wieviel in jeder Stunde daran zu nehmen ist, welche Übungen abzuwechseln haben und durch welche Maßnahmen die Freude am Unterricht wach erhalten wird, befähigen, methodisch zu unterrichten. Eine solche Vorlage bietet aber die Schrift von Heck nicht, dagegen vieles andere, das jedoch recht selbstverständlich erscheint. In diesem sehr ängstlichen Verzeichnen auch des sehr Unwesentlichen schlägt der Verfasser die Lehrerbildung tief, sehr tief an. So unselbständig ist denn doch heute kein Lehrer mehr, daß er so billige pädagogische Weisheit, wie sie hier ausgekramt wird, hören müßte. Es erscheint in der Tat zwecklos, von einem Unterricht zu fordern, er solle das Interesse wecken und die Lust am Mitfinden rege machen, wenn nicht an ausgeführten Beispielen, an deutlichen Hinweisen auf die zu treffenden Maßnahmen gezeigt wird, wie diese Forderung zu erfüllen ist. Seine Beschreibung der Lehrformen und die Anweisungen zur Fragbildung stehen nur in losem Zusammenhange mit der Methode des stenographischen Unterrichts, die Lehren derselben sind nicht fruchtbar gemacht für letztere.

Das, was auf S. 24, Zeile 1—6, mitgeteilt wird, kann nicht zur Erläuterung eines Lehrverfahrens, welches Interesse erregen soll, herangezogen werden. Widerspruch ruft die Behauptung hervor, welche von einem schlechten Lehrplane spricht, der in den ersten Stunden nur stenographische Zeichen, nicht gleich Wörter und Sätze bietet. An den inhaltlosen, trivialen, ja sogar lächerlichen Sätzen, wie sie die ersten Seiten mancher Lehrbücher vorführen, kann sich erst recht nicht das Interesse entzünden. Die Schrift enthält sonst manchen brauchbaren Gedanken und auch gute Ratschläge, die aber von dem Gestrüpp unnötiger Wiederholungen bekannter pädagogischer Lehrsätze überwuchert und verdrängt werden.

3. Praxis des Stenographischen Unterrichts in Schule und Verein. System Gabelsberger. Organ des deutschen Lehrerbundes Gabelsberger. II. Jahrg. 12 Hefte à 16 S. Typendr. u. 8 S. stenogr. Beil. Herausgeg. vom Lehrer H. Joosten. Osterwiek 1903, A. W. Zickfeldt. 3 M.

Es ist eigentlich eine tief beschämende Tatsache für die Lehrer der Staaten, in denen die Stenographie schon seit einer Reihe von Jahren

Digitized by Google

in den Schulen Eingang gefunden hat, daß sie nicht schon lange daran gedacht haben, eine Zeitung zu gründen, um mit ihr die Methodik des stenographischen Unterrichts weiter auszubauen und für einen gediegenen stenographischen Unterricht gangbare Wege zu zeigen. Das Verdienst, dies getan zu haben, muß den braven Lehrern, den Pionieren im Norden Deutschlands zuerkannt werden, und ist dies um so höher anzuschlagen, als deren oft sehr erschwerte Tätigkeit als Stenographielehrer sich keiner staatlichen Anerkennung und Entschädigung erfreut. Die „Praxis des stenographischen Unterrichts" fährt fort, in ihren Aufsätzen Handreichungen zu bieten, die Unterrichtserteilung in Stenographie so auszugestalten, daß die Lernfreudigkeit erhalten bleibt und Erfolge erzielt werden müssen. Daneben unterrichtet sie über die wesentlichsten Vorgänge auf stenographischem Gebiete, schenkt den Fortschritten in den Lehranstalten die Hauptaufmerksamkeit und bringt verbürgte Nachrichten der Schulstatistik. Es werden recht gute Gedanken vorgetragen und viele beachtliche Winke gegeben. Als besondere an Wert hervorragende Arbeiten sind zu bezeichnen: „Praktische Winke" von G. Fricke (Leer), „Einführung in die Satzkürzung" von E. Bliedtner (Halle), „Zur Systemreform" von F. Vollmer (Braunschweig), „Zwei Präparationen für den ersten Unterricht in der Stenographie" von K. Federle (Ludwigshafen) usw.

## II. Lehrbücher und -mittel.

1. Dr. **J. Aumüller**, Lehrbuch der Gabelsbergerschen Stenographie. 1. Teil. Verkehrsschrift. 40 S. Lithogr. Hierzu ein Beiheft: Kommentar u. Schlüssel. 86 S. Typendr. Landshut 1903, Jos. Hochneder. Geb. 1,50 M.

Das gediegene Lehrbuch stellt sich in 2 getrennten Teilen dar. Der eine, der Hauptteil, enthält die sauber lithographierten Tafeln, der andere, in Druckschrift dargestellt, das Regelwerk nebst dem „Schlüssel" zu einem Teil der Übungsaufgaben. Diese Einrichtung schafft Raum, die entwickelnde Methode auch beim Stenographieunterricht anzuwenden, welche allein ein tieferes Verständnis und damit dauernden Besitz gewährleistet.

Bei dieser Maßregel, dem Schüler zunächst nur Stenographiertes vorzulegen, kann der Lehrer den Schüler an der Hand der zur Betrachtung vorgeführten Musterbeispiele durch entsprechende Fragen zu selbständigem Finden der Regeln anleiten, so lernt er die ursächlichen Zusammenhänge verstehen und wird vor mechanischer Auffassung bewahrt. Mit der Verwirklichung dieses einen guten Gedankens führt der praktisch veranlagte Verfasser noch einen zweiten, nicht minder trefflichen, aus. Zum Zwecke leichter und doch gründlicher Einführung schickt er der eigentlichen systematischen Darstellung einen nach rein methodischen Gesichtspunkten eingerichteten Elementarkursus voraus, der die grundlegenden Prinzipien mit möglichster Ausscheidung von Schwierigkeiten und Unregelmäßigkeiten enthält. Durch diese Vorschule sucht er einen Grund zu schaffen, der es dann gestattet, das eigentliche Lehrgebäude im ganzen in systematischer Form darzubieten und so eine tiefgehende, klare und sichere Kenntnis des Systems zu vermitteln. Die Anschaffung und Benutzung dieses Lehrbuches, dem wir warme Worte der Empfehlung mit auf den Weg geben müssen, bedeutet nichts anderes, als ein Mitwirken, daß ein methodisches Lehrverfahren im Unterricht in immer weiteren Kreisen erkannt und geschätzt werde, denn sorgfältiger



Digitized by Google

überlegt, wie diese methodische Anordnung und organische Gliederung des Lehrstoffes wird kaum anderswo angetroffen werden. Durch diese streng methodische Bearbeitung wird der eingeleitete Apperzeptionsprozeß sicher und gründlich zu Ende geführt. Sie trägt unzweifelhaft zur Erleichterung der Lerntätigkeit wesentlich bei. Die übersichtliche äußere Darstellung erleichtert nicht nur dem Lernenden das Studium, sondern gestaltet es auch andererseits anziehend und wahrhaft fruchtbringend. Die im Kommentar enthaltene Skizze einer typischen stenographischen Lektion — der Verfasser nennt sie bescheiden „Gang" — zeigt die pädagogische Gediegenheit des Lehrverfahrens im besten Lichte. Am Schlusse derselben empfiehlt er zur eingehenderen Belehrung über den Unterricht in der Stenographie 2 Schriften. Das ist bescheiden gedacht; denn auch die strengste Kritik seines Werkes wird hier sagen müssen: Die Durchnahme des Lehrbuches und die Erteilung des Stenographieunterrichts nach ihm ersetzt die Lektüre der empfohlenen Schriften. Wer ein aus der Schulpraxis hervorgegangenes Buch kennen lernen will, halte sich an das angezeigte. Hier spricht gereifte Erfahrung, auf deren Anweisungen Gewicht zu legen ist.

(Wünschenswert wäre eine Erweiterung der Beispiele mit der Nachsilbe „isch" bei vorausgehendem „t" und die Vorführungen der Verbindungen von Wörtern (§ 24, Verschiedenes) in Satzbeispielen oder Satzfragmenten. S. 10, 3. Zeile von unten ist statt „lies" buchstabieren zu lesen. Ist „Übung" auf S. 40 hinter 112 richtig dargestellt?

2. Dr. **J. Aumüller**, Lehrbuch der Gabelsbergerschen Stenographie. Nach den Beschlüssen des VII. (Berliner) Stenographentages bearbeitet. II. Teil. Fortbildungskurs. 90 S. Typendr. mit eingelegter Autogr. Landshut 1904, Jos. Hochneder. 1,50 M.

Der „Fortbildungskurs" leitet sich mit einer Wiederholung einiger Abschnitte der Verkehrsschrift ein. Diese ist nach zusammenfassenden Gesichtspunkten eingerichtet, es werden unter Verzicht auf eine rein systematische Darstellung, wie sie bei der erstmaligen Durchnahme wünschenswert ist, die sachlich zusammengehörigen oder innerlich verwandten Erscheinungen des ganzen Systems zusammengestellt oder gemeinsam behandelt. Dadurch, daß die einzelnen Erscheinungen unter neue Gesichtspunkte gebracht, in neue Beleuchtung gerückt werden, wird das Verständnis dafür vertieft und gefördert, insbesondere der ursächliche Zusammenhang zwischen dem innerlich Zusammengehörigen und Verwandten tiefer zum Bewußtsein gebracht. Dadurch führt das Lehrmittel eine vielseitige und innige Verknüpfung des Neugelernten mit den übrigen Gedankenkreisen herbei, befördert die Bildung reicher, wohlverbundener Vorstellungsgruppen und beugt einer Isolierung und Zersplitterung der einzelnen Gedanken vor. Da größere Fertigkeit und Sicherheit im Gebrauche der Verkehrsschrift nur durch reichliche Übung erzielt werden kann, so hat der Verfasser zahlreiche Lesestücke und Übertragungsaufgaben beigegeben und hier die den Lernenden schon wegen ihres Inhaltes mehr anziehenden, zusammenhängenden Übungsstücke bevorzugt. Ähnlich dem Vorgange in anderen neueren Lehr- und Lesebüchern sind auch hier Schriftproben der älteren Formen des Gabelsbergerschen Systems, sowie eine kleine Schriftprobe des Stolze-Schreyschen Systems angefügt. Die sonst in den Leitfäden nie fehlenden biographischen Angaben über Gabelsberger und die Mitteilungen über die Entwicklungsgeschichte seiner Stenographie erscheinen auch in diesem Lehr-

Digitized by Google

mittel. Die Übertragungsaufgaben sind mit Silbenzählung versehen. Dem Verfasser erscheint eine stufenmäßige Steigerung der Schnelligkeit im Schreiben nicht bloß in Rücksicht auf die Notwendigkeit allmählichen Fortschreitens als wünschenswert. Er glaubt darin ein ebenso einfaches als wichtiges Mittel zu haben, das Interesse der Schüler zu erhalten und zu steigern. „Wenn sie sehen, wie sie von Stunde zu Stunde einen, wenn auch nur kleinen, Fortschritt machen, werden sie zu weiterer Ausdauer angespornt, und ihr Eifer wächst sichtlich." Darin kann man nicht widersprechen, doch ist unseres Erachtens die mühelos ausgeführte, vollständige Niederschrift des von den Lehrern Vorgetragenen als das erstrebenswerteste Ziel den Schülern zu bezeichnen. Bei der Behandlung der einzelnen Satzkürzungsregeln hat der Verfasser folgenden Gang eingehalten: Jeder Regel geht ein Satzbeispiel voraus, aus dem der Schüler die Regel selbst ableiten soll. Zum Beispiel in redegekürzter Schrift steht der Satz: „Wer gar so ho(ch) trägt seinen Ko(pf), der ist gar wohl ein eitler Tro(pf). Ein bö(ser) Geselle führt den andern zur H(ölle)." Unter diesem Beispiel folgt nun in tabellarischer Form eine Zusammenstellung der häufigsten einschlägigen Kürzungen, hier in diesem Falle die Anlautkürzung, mittels des konsonantischen Anlautes mit gleichzeitiger Bezeichnung des Stammvokals o und ö. Neben diesen mit reichen Wörterbeispielen versehenen Tabellen, die der Vorführung der Systemurkunde (siehe unsere Bemerkung hierüber in der Einleitung dieses Berichts) ähnelt, werden einzelne Sätze und zusammenhängende Stücke geboten. Um die eben gelernten Kürzungen in ausgiebigem Maße zu üben, fügt er einzelne ad hoc zurechtgemachte Sätze bei. Auch dieses Lehrmittel bezeugt die Gründlichkeit und Sorgfalt, mit der gegenwärtig stenographische Kenntnisse in den Lehranstalten übermittelt werden. Die Ausgestaltung dieses Unterrichts ist derart, daß der Lernende den Zusammenhang des Lehrstoffes bequem und leicht begreifen lernt, daß er zu einem anregenden Mitarbeiten, zu einem Interesse erweckenden Hineindenken in das stenographische Lehrgebäude veranlaßt wird. Von bester unterrichtlicher Wirkung wird die von Ad. Schöttner hergestellte Autographie sich erweisen. Es ist nach dieser Hinsicht hervorragend Schönes geleistet worden.

3. **Clausen, Jansen** u. **Winkler**, Lehr- und Übungsbuch der Gabelsbergerschen Redeschrift. Zum Gebrauche für Handelshochschulen, Handelsschulen, Kaufmännische Fortbildungsschulen, Vereinskurse und Selbstunterricht. 99 S. Autogr. Hannover 1903, Selbstverlag. 2,50 M.

Der Inhalt dieses Buches besteht aus 355 kaufmännischen Briefen, deren Übertragung in der Weise durchgeführt ist, daß zunächst im 1. Teile die einzelnen Kürzungsarten für sich zur Anwendung gekommen sind. Demgemäß enthalten die Briefe von Nr. 1—13 Anlautkürzungen, Nr. 14 bis 27 Auslautkürzungen, Nr. 28—41 Inlautkürzungen, Nr. 42—54 Formkürzungen und Nr. 55—74 gemischte Kürzungen. Im 2. Teile sind sämtliche Kürzungsarten unter steigender Ausnützung angewendet. Die letzten Briefe zeigen auch Wortauslassungen. Dem ersten Teile geht eine kurzgefaßte, leicht verständliche, theoretische Zusammenstellung der Kürzungsregeln voraus. Die Briefe sind eine Übertragung der in 2. Auflage im Verlage von G. A. Glöckner, Leipzig, erschienenen „Briefsammlung für den Unterricht in der deutschen Handelskorrespondenz" von Demme, Otte, Jansen, Clausen und Elfeld. Dieses Buch kann also beim Gebrauch des angezeigten Lehrbuches als Schlüssel verwendet



Digitized by Google

werden. Aus dieser Inhaltsangabe ist zu ersehen, daß hier ein Lehrmittel vorliegt, dessen Beispiele und Aufgaben aus einem ganz besonderen Fachgebiete, der Handelswissenschaft, geschöpft sind, damit der Lernende sich die Stenographie in der Weise aneigne, daß ihre spätere Anwendung im kaufmännischen Berufe infolge der Eigenart des sprachlichen und stilistischen Ausdruckes keine Schwierigkeit bereitet. So wird der Jünger Merkurs veranlaßt, die Stenographie an Stoffen zu üben, die seinem Anschauungskreis entnommen sind, die Wissensgebieten entstammen, welche dem Zwecke einer Handelsschule sehr nahe liegen. Mit dieser Beurteilung ist auch der Wert dieses Buches gekennzeichnet. Ist auch der Inhalt entlehnt — dies geschah in dem Buche von Friedrich Kolb, „Stenographisches Lehr- und Übungsbuch der deutschen Handelskorrespondenz", in gleicher Weise —, so tut dies dem Wert des Buches keinen Eintrag. Die Form der Anwendung der Stenographie geschieht in vorbildlicher Weise. Leider steht der Druck der Autographie nicht auf der Höhe der jetzigen Leistungen.

4. Dr. **E. Clemens**, Prof., Schlüssel zu dem Lehrbuch der Gabelsbergerschen Stenographie. 65 S. Typendr. m. eingedr. Autogr. Gr.-8°. Wolfenbüttel 1903, Heckners stenogr. Verlagsanst. 75 Pf.

Der „Schlüssel" ist für diejenigen bestimmt, welche die Stenographie durch Selbstunterricht erlernt haben, er soll ihnen, soweit dies möglich ist, den Lehrer ersetzen, wenigstens ihnen stets Gewißheit darüber geben, ob sie alles richtig verstanden haben. Er bietet aber auch fleißigen Schülern, die an einem Kursus in ihrer Lehranstalt teilnehmen, noch Gelegenheit zu selbständigen Übungen, indem sie die im Schlüssel in gewöhnlichem Typendruck gegebenen Übertragungen der Beispiele und Leseübungen in stenographische Schrift zurückübertragen und dann mit Hilfe des Lehrbuches selbst ihre Fehler herausfinden können. Erfahrungsgemäß wird gerade dadurch, daß man selbst die etwa noch gemachten Versehen auffindet und berichtigt, Sicherheit im Richtigschreiben erreicht und auch die Geläufigkeit im Lesen gesteigert. Zahlreich angebrachte Stichproben haben uns von der Gründlichkeit und Sorgfältigkeit der Arbeit überzeugt. Die autographischen Abschnitte nötigten uns neue Hochachtungsbezeigungen ab.

Einer guten, nachahmenswerten Einrichtung, die wir bereits schon in zwei in Sachsen erschienenen Lehrbüchern wahrgenommen haben, begegneten wir in dem Buche. Es sind die vorkommenden Fremdwörter verdeutscht und erklärt worden. Damit ist man einer Forderung nachgekommen, die im Pädagogischen Jahresbericht stets bei Besprechung der stenographischen Wörterbücher und auch sonst wo erhoben worden ist. Wir möchten dem Herrn Verfasser noch anheimgeben, ob es sich nicht auch empfehlen würde, bei den englischen und französischen Wörtern Aussprachsbezeichnungen anzubringen. Das ist wahr, Fremdwörter erscheinen in den Übungen sehr zahlreich. Wir haben nichts dagegen, selbst da, wo augenscheinlich das Wort in seiner Bedeutung nicht erkannt wird und zu einem sinn- und bedeutungslosen Klang herabsinkt. Freilich erscheint es geboten, den Schülern zur Leseübung nur solche Wörter darzubieten, deren Bedeutung sie kennen oder doch leicht kennen lernen können. Zu übersehen ist freilich nicht, daß die Anschauungskreise der Schüler außerordentlich verschieden sind. Einem unserer Schüler war die Bedeutung von Melioration bekannt, dem anderen nicht. Das Umgekehrte war bei dem Worte Toilette der Fall. Sollen nun solche

Digitized by Google

Wörter fehlen? Doch wohl nicht. Man muß eben bei Befolgung des aufgestellten Grundsatzes, keine sinn- und bedeutungslosen Silben zu bieten, nicht zu weit gehen und darf nicht übersehen, daß der Stenographieunterricht auch den Wörterschatz des Schülers bereichern helfen soll.

5. Dr. **Franz Dix**, Lehrbuch der deutschen Stenographie Gabelsbergers. Nach Herbarts Grundsätzen verfaßt. 2. Aufl. Auf Grund der Berliner Beschlüsse neu bearb. von Dr. Arno Schneider. VI u. 84 S. Typendr. u. eingedruckte Autogr. Leipzig 1904, J. M. Gebhardt. 1,50 M.

Schon bei Besprechung der 1. Ausgabe des beachtlichen Lehrmittels widmeten wir ihm warme Worte der Anerkennung und bezeichneten es als eine treffliche Anleitung zu einem gründlichen Verständnis der Gabelsbergerschen Stenographie. Wir standen bei diesem Urteil nicht vereinzelt. Das Buch hat bei den meisten Beurteilern Verständnis und eine freundliche Aufnahme, aber auch in einigen Fällen entschiedene Verurteilung gefunden. Es ist eben in unserer überhasteten Zeit nicht jedermanns Sache, systematische Folgerichtigkeit von den Schülern erarbeiten zu lassen und diese an stenographisches Denken, Selbstschaffen und Hervorbringen zu gewöhnen, man bietet eben alles selbst und drückt mit wenig Paragraphen und Unterrichtsstunden das System durch. Das Lehrbuch von Dr. Dix macht auch in seiner Neubearbeitung den Versuch, die Natur des lernenden Geistes zu erfassen und in einer darauf gebauten und dadurch gerechtfertigten Form den Lehrstoff für den Zweck des Unterrichts methodisch zusammenzustellen. An der Anlage des Buches ist möglichst wenig geändert worden, nur so viel, als durch die Berliner Beschlüsse unbedingt geboten war. Die typographische Ausstattung ist gegen die der 1. Auflage von noch größerer Vornehmheit. Die gerügte Unschönheit einiger Wortbilder in der 1. Auflage begegnet uns nirgends wieder, allenthalben Deutlichkeit, Schönheit, gefällige Anordnung.

6. **Karl Gerber**, Die neuen Berliner Systembeschlüsse mit Gegenüberstellung der bisherigen Schreibweise. Mit einem Anhang. 19 S. Typendr. m. eingedr. Autogr. Wolfenbüttel 1903, Heckners stenogr. Verlagsanstalt.

Hier liegt eine wohlüberlegte und weise Gruppierung der neuen Schreibweisen mit Gegenüberstellung der alten Schriftform vor. Die Eindringlichkeit, mit der diese Zusammenstellung wirkt, ist hauptsächlich der übersichtlichen Anordnung zu danken, woran der Setzer und der Kunstsinn verratende Autograph gleichen Anteil haben. Man vermißt jedoch die Aufzählung der Wörter, welche früher verbunden geschrieben wurden, jetzt aber getrennt dargestellt werden sollen, z. B.: es war, es ist, als ich usw. — vielleicht rechnete der Verfasser dies zu den unwesentlichen Bestimmungen, die er glaubte nicht berücksichtigen zu sollen. Die Vorsilbe uni hat früher nicht mit dem i geschrieben werden dürfen. Nicht recht verständlich ist die Angabe auf S. 11 unter 15: „Jetzt beide Schreibweisen zulässig"; das steht doch dem „bisher" entgegen! Recht lehrreich wirkt im „Anhang" eine Zusammenstellung von Wortbeispielen aus „Gabelsbergers Anleitung" mit Gegenüberstellung der neuen Schriftform, ebenso eine solche nach dem System Stolze-Schrey mit Gegenüberstellung der neuen Gabelsbergerschen Schriftform. Die Gedrängtheit, Kürze, Feinheit und Anmut der letzteren springt bei diesem Vergleiche deutlich in die Augen. Das Schriftchen empfehlen wir allen

Digitized by Google

denen zur eingehenden Kenntnisnahme, denen ein jahrelanges Stenographieren mit den alten Schreibweisen die Aneignung und das Behalten der neuen Formen erschweren sollte.

7. **Karl Geßner** u. **Gordian Kappelmaier**, Der grundlegende Stenographie-Unterricht nach der anschaulich-vergleichenden Methode. Praktischer Führer zur gründlichen Erlernung der Gabelsbergerschen Stenographie nach den Beschlüssen des VII. Deutschen Gabelsberger-Stenographentages. 128 S. Typendr. mit eingelegter Autogr. u. 1 Lichtdruck. München 1903, G. Franz. 1,80 M.

Das vornehm ausgestattete, umfangreiche Lehrbuch wird nicht verfehlen, Karriere zu machen. Seine Verfasser haben in der Anordnung des Stoffes, in der passenden, von gesunden Grundsätzen vorteilhaft beeinflußten Verteilung des Stoffes meisterliches Geschick bekundet und in dem Bestreben, namentlich die Elemente des Systems dem Verständnis nahe zu bringen, die Schleusen ihres Könnens und Wissens breit geöffnet. Mit Wiederholungen und schematischen Vorführungen, welche für die nötige Übersicht und systemgemäße Einordnungen sorgen sollen, ja sogar mit Heranziehung von zeichnerischem Material haben die Verfasser nicht gekargt. Überall wird für leichte und gründliche Apperzeption Sorge getragen. Fast möchte man sagen, es sei hinsichtlich der Erklärungen und Auseinandersetzungen hier zu viel geschehen, für den Lehrer bleibe da wenig zu tun übrig. Da das durch Abstraktion vom Schüler selbsttätig zu findende geltende Gesetz meist selbst ausgesprochen wird, so ist es dann bei diesen weitläufigen, alles voraussagenden Deutungen nicht möglich, den Unterricht zu einem anregenden Mitarbeiten, zu einem Interesse erweckenden Hineindenken in das stenographische Lehrgebäude zu machen. Eigenartig ist es, wie hier das System aufgerollt wird. Gemäß dem Prinzip der Ideenassoziation und im Hinblick auf den Charakter der durch die Beschlüsse des 7. Stenographentages geschaffenen Systemgestalt ist folgende Hauptgliederung vorgenommen: a) Durchführung der Hauptregel der Vokalisation: Der dem Vokal folgende Konsonant bezeichnet (sinnbildlich) den Vokal und der Vokalstrich die Vokalstelle; b) der Vokalstrich fehlt, der dem Vokal vorausgehende Konsonant führt das Symbol, oder es tritt buchstäbliche Vokalbezeichnung ein. Um diesen Gedankengängen weiter nachdenken zu können und zu erkennen, geben wir einige Inhaltsangaben, welche skizzieren, was in einigen der 20 auf 5 Abschnitte verteilten Paragraphen behandelt wird. § 1. Kleine Schriftzeichen. Silbenbildung mit e, Vorsilbe er. § 2. Mittlere Schriftzeichen. Zusammenfassung, Silbenbildung mit e, Vorsilben: be, gegen, weg, eben, Vorsilbe ge, Konsonanzen: lk, rk, bl, Verdoppelung. § 3. Lange Zeichen: sch, z, c, sp. Hauptregel der Vokalisation. § 4. Vokal a als Inlaut. Konsonanzen: br, gr, kr, wr, dr, Vorsilben: an, dar. Nachsilben: bar, haft. § 5. Vokal i als Inlaut, Vorsilben: wider, miß, hin, nieder, Nachsilben: in, ig, isch, lich usw. Im 2. Abschnitt werden dann die übrigen langen Zeichen vorgeführt und die diesen entsprechenden Vor- und Nachsilben. Der 3. Abschnitt führt die Abweichungen von der Hauptregel der Vokalisation an. Gegen den Grundsatz von der leichten Erlernbarkeit verstößt der „praktische Führer" durch die verfrühte Vorführung von eck und die Sigel: einen, einer, eines usw. Die reichlich gebrachten Wort- und Satzbeispiele aus dem Born der deutschen Sprichwörter und Redensarten, wie aus dem reichen Schatz unserer Dichter und Denker geschöpft, geben zu keiner Einsprache Anlaß. Vielleicht hätten auch noch Sätze

Digitized by Google

aus den nicht herangezogenen Wissens- und Sachgebieten (Mathematik, Chemie usw.) vorgeführt werden können. Der Verlagsbuchhandlung aber muß das Lob erteilt werden, daß sie die Anforderungen der Zeit erkannt und an der Ausgestaltung des „Führers" in gleicher Weise mitgeholfen hat. Für den Typendruck ist eine große Schrift verwendet, die beim Gebrauche die Schonung der Augen gewährleistet. Nur die durch Autographie wiedergegebene, die stenographischen Wortbilder übersetzende Kurrentschrift ist etwas blaß geraten, so zierlich sonst ihr Wesen ist. So steht das Buch in jedem Betracht auf der Höhe moderner Ansprüche. Hinsichtlich des letzten Teils der Redeschrift tut es uns leid, nicht anders sagen zu können, als was eingangs unseres Berichts im allgemeinen über die Behandlung, welche die Redeschrift in den im Berichtsjahre erschienenen Lehrbüchern erfährt, geurteilt worden ist. Dennoch läßt sich das Schlußurteil über das Buch in das Bekenntnis zusammenfassen: Dem praktischen Führer zur gründlichen Erlernung der Stenographie kann man sich wohl anvertrauen. Er führt auf bequemen und sanft ansteigenden Pfaden zum Ziele und läßt niemand in das Dickicht, noch in den Sumpf geraten.

8. Dr. **B. Gaster**, Lehrbuch der deutschen Stenographie (System Gabelsberger) für Schul-, Vereins- und Selbstunterricht. 74 S. Typendr. m. eingelegter Autogr. Wolfenbüttel 1903, Heckners Stenogr. Verlagsanst. 1 M.

Das vortrefflich ausgestattete Buch zerfällt in 2 Teile. Der erste lehrt in 16 Kapiteln die „Verkehrsschrift" vollständig. Der zweite enthält in 4 Kapiteln eine Darstellung der „Redeschrift". Die Meinung und der Rat des Verfassers, daß in Vereinskursen durchschnittlich ein Kapitel in einer Unterrichtsstunde durchgenommen werden könne, so daß nach diesem Buche die 16 Kapitel der Verkehrsschrift mit den nötigen Wiederholungen in einem Unterrichtskursus von 20 Stunden erledigt sind, ist anfechtbar und nicht gutzuheißen. Es empfiehlt sich auch für diese Kurse, mehr Zeit auf jedes Kapitel zu verwenden. Zwischen diesen beiden Hauptteilen des Buches befindet sich als Anhang eine systematische Darstellung der gesamten Vokalisationslehre und eine Übersicht über sämtliche beschriebenen Verbindungen als Wiederholung, sowie eine vollständige Liste der Sigel und Abkürzungen. Der Verfasser empfiehlt denen, die das Buch benützen, die bei jedem Kapitel gegebenen Leseübungen wiederholt abzuschreiben, bevor man an die „Schreibübungen", welche erst ins „Unreine, dann in die reine Schrift zu übertragen sind", herangeht. Die Hauptsache sei nämlich im Anfange das wiederholte Abschreiben der Leseübungen. Wir wollen das nicht bestreiten, fügen nur hinzu: das Abschreiben der nach ihrer stenographischen Gestaltung erkannten und begriffenen Wörter. Weiter empfiehlt die Vorrede dem Anfänger, häufig vorkommende Worte, welche man sicher schreiben kann, im privaten Gebrauch zwischen der gewöhnlichen Schrift anzuwenden, um allmählich die neue Schrift ganz an Stelle der langsamen und schwerfälligen Kurrentschrift treten zu lassen. In dem Bestreben, das System in nur wenig Kapiteln vorzutragen, hat der Verfasser in manche Abschnitte vielerlei gepfropft und nicht immer den Grundsatz: Nicht vielerlei, aber viel! befolgt. Dennoch würden wir dem Buche volle Anerkennung aussprechen, wenn nur nicht manche der sehr frühzeitig auftretenden Sätze gar so öde und fade wären. Allzu häufig erscheint in den Sätzen das „er" als Prädikat. Für die Behandlung der Satzkürzung gilt dasselbe, was in der Einleitung zu unserem Referate ge-

Digitized by Google

sagt worden ist. Auf die Schönheit der Schrift, die Deutlichkeit des Druckes, die Güte des Papiers muß besonders empfehlend noch hingewiesen werden. Bedenken gegen die Schreibrichtigkeit gingen uns nur bei einigen Wörtern bei.

9. **Joh. F. Herget**, Methodischer Lehrgang der deutschen Geschäftsstenographie (System Gabelsberger). Zum Gebrauche an Handelsschulen, kaufmännischen und gewerblichen Fortbildungsschulen, sowie zum Vereins- und Selbstunterricht nach physiopsychologischen, etymologischen und logisch-grammatischen Grundsätzen. II. Teil. Satzkürzungen (Redeschrift). 40 S. Autogr. u. Typendr. Zwickau 1903, Selbstverlag.

Die Durchnahme dieses Lehrganges, sofern sie sich in verständnisvoller, unausgesetzter, sich vertiefender Übung äußert, wird den Geschäftsstenographen die Möglichkeit geben, auch den höchsten Ansprüchen, die an seine Leistungsfähigkeit gestellt werden, zu genügen. Hier wird augenscheinlich der Beweis erbracht, wie die Stenographie ein Mittel wird, die Ausbildung des Kaufmanns fördern zu helfen. Aller Lese- und Schreibstoff berücksichtigt die dem Berufsleben des Kaufmannes eigentümlichen Materien, geschäftlichen Ausdrücke und Phrasen, deren Kenntnis für ihn von größter Wichtigkeit ist. Bei allen neugezeigten Kürzungsweisen verweist der Verfasser, um an Bekanntes anzuknüpfen, auf die Sigel. Die von ihm besorgte formenschöne Autographie ist auf einigen Seiten etwas matt geraten, sie zeigt bei Darstellung von „wi" eine Besonderheit, muß aber sonst als zweckmäßig bezeichnet werden.

10. **E. Döring, M. Räther** u. **B. Wiener**, Sächsisches Stenographiebuch nach dem System Gabelsberger für Schulen und Vereine. IV u. 68 S. Typendr. u. eingel. Autogr. Wolfenbüttel 1904, Heckners stenogr. Verlagsanst.

— Wenn auch in dem hier gezeigten neuen Lehrverfahren noch Mängel gefunden werden können, so soll man doch den frischen Geist, der aus ihm redet, nicht dämpfen. Es ist schwer, von dem in dem „Sächsischen Stenographiebuch" eingeschlagenen Lehrverfahren eine treffende Beschreibung zu geben. Das Lehrbuch von Dix und die neue Bearbeitung desselben gleichen ihm so ziemlich. Die Erlernung der Stenographie wird hier nicht auf dem gewöhnlichen Wege, wie ihn die gangbaren Leitfäden gehen, erreicht. Sie fußt vielmehr auf der Gründlichkeit des Erfassens, sie bezweckt die geistige Beherrschung, sie beruht auf der geschickten Überleitung des Erkannten zum Wissen und Beherrschen. Die Verfasser gehen von der Anschauung aus und bieten ein in sich geschlossenes, den Schüler gleich von vornherein fesselndes Thema, z. B.: Volkssprichwörter, Aufsätze über den Frühling, den Mai, eine Sage, Der Harz, Der deutsche Kaufmann, König Albert von Sachsen, Ein deutscher Held usw. Selbsttätig schöpft der Schüler aus diesem, der Anschauung, auf dem Wege der Betrachtung das Neue; Vergleichung und Abstraktion führen ihn zum Ergebnis, zur Regel. Auf die Regel folgt die Übung; sie dient der Befestigung und der Verknüpfung mit dem bereits früher Gelernten. Reihenbildungen und Wiederholungsaufgaben sind die angewandten Mittel. Damit der Schüler nicht allein in dem Gelernten befestigt werde, sondern es auch frei auf weitere Übungsstoffe anwenden kann und so selbst den Prüfstein schafft, inwieweit er das Gelernte beherrscht und in Zukunft zu verwenden weiß, sind in jedem einzelnen Abschnitte Aufgaben und besondere Hinweise gegeben. Das „Sächsische Stenographiebuch" hat gründlich aufgeräumt mit jenen inhaltlosen,

Digitized by Google

trivialen Leseübungen, mit denen die meisten Lehrbücher die Anfänger quälen. Vorbildlich wird gezeigt, wie der Schüler durch eigene Anschauung unter Mithilfe des Lehrers an gebotenem vorgeführten Anschauungsmaterial sich über die Mannigfaltigkeit, Einfachheit und Gediegenheit der Mittel, die Meister Gabelsberger in so unübertrefflicher, scharfsinniger und bewundernswürdiger Weise verwendete, äußern und manches selbst finden und entdecken kann, was voreilig von den „besonderen Einleitungen", „allgemeinen Bemerkungen", „Vorbemerkungen" meist immer ohne anschauliche Erläuterung vorgetragen wird. Wenn das „Sächsische Stenographiebuch", dem Vorgange der meisten Lehrbücher folgend, in seinen Übungsstoffen auch einen Inhalt bietet, der aus der Lebensgeschichte des Systemerfinders und der Entwicklungsgeschichte seiner Kunst entnommen ist, so geschieht dies hier mit mehr Zweck und größerer Absichtlichkeit. Die an diese Darbietungen sich anschließenden unterrichtlichen Hinweise und Übungen sind auf Weckung, Stärkung und Pflege des Stenographenbewußtseins gerichtet. Wohin wir auch in dem Buche die Blicke wenden, überall zeigt sich einsichtsvolles Eingehen auf die Bedürfnisse des Unterrichts, überall verraten die Verfasser ihre nicht ungewöhnliche Begabung für Erteilung des stenographischen Unterrichtes, ihr gutes Beobachtungsvermögen, überall sind die Fäden zwischen Stenographie und werktätigem Leben hergestellt, überall herrscht Geist und Leben. Dem Referenten wird die Freude nicht allzu oft zuteil, ein Buch anzeigen und empfehlen zu können, das einen neuen Weg der Unterrichtserteilung darstellt. Unser Urteil wird nicht beeinflußt von Voreingenommenheit und wohlwollenden landsmannschaftlichen Gesinnungen für die Verfasser, es gründet sich auf zeitraubende, eingehendste Untersuchungen. Die Verfasser haben auch mit ihrem Lehrmittel erneut den Beweis erbracht, daß die Gabelsbergersche Stenographie in einer den modernen Forderungen der Psychologie und Didaktik entsprechenden Methode sehr gut lehrbar sei. Hinsichtlich der Ausstattung bezeigen wir unsere Freude darüber, daß das Buch in der Hecknerschen Druckerei zu Wolfenbüttel hergestellt ist. Mit dieser Angabe ist ausgesprochen, daß wir es mit einer mustergültigen Höchstleistung der modernen Technik zu tun haben.

11. **H. Huhn** u. Dr. **Fuchs**, Prof., Lehrbuch der Poststenographie. Verkehrs- und Redeschrift nach Gabelsbergerschem System gemäß den Berliner Beschlüssen vom Jahre 1902. 96 S. Autogr. u. Typendr. Gr.-8°. Dresden 1903, Verlag der Stenograph. Postzeitung.

Das ausführliche Lehrbuch soll in erster Linie dazu dienen, die Gabelsbergersche Stenographie in einem bestimmten Kreise, nämlich dem der deutschen Verkehrsbeamten, zu verbreiten. Es sind daher unter die Beispiele und Übertragungsaufgaben die dem Post- und Telegraphenwesen eigentümlichen Fachausdrücke, sowie Eigen- und Ortsnamen mit aufgenommen worden. Verriete es das Titelblatt und die am Fuße der Seiten angebrachte Bemerkung nicht, daß wir es mit einem Buche zu tun haben, das seinen Lehrstoff (Beispiele und Aufgaben) aus einem bestimmten Fachgebiete schöpft, der Inhalt würde uns diese Zweckbestimmung kaum haben ahnen lassen. Doch soll damit kein Tadel gegen das treffliche Buch ausgesprochen sein, das durch Abwechslung im Übungsstoffe jede Einseitigkeit vermeidet und sich zur Benutzung beim stenographischen Unterricht für allerlei Volk recht wohl eignet. Die Vorzüge des Buches bestehen in der Vorführung reicher Wortbeispiele in

Digitized by Google

einwandfreier Darstellung, in der ausreichenden, durch Beispiele erläuterten Darbietung der Lehren über die Redeschrift, in der knappen Fassung der Regeln, in der tadellosen Ausstattung. Hier ist ein Lehrbuch, in welchem man mehr Stenographie als Druckschrift sieht. Das, was als ein ganz Neues gelernt werden soll, wird nicht unterdrückt durch Unmengen von in Druckschrift wiedergegebenen Auseinandersetzungen. Hinsichtlich der Vorführung des Lehrgebäudes verfolgen die Verfasser den systematischen Gang; der Anfang bietet sämtliche Schriftzeichen des Alphabets, dann die konsonantischen, die vokalischen, die Konsonantenverdoppelungen, die Konsonanzen, die Silbenkonsonanzen, die Vokalbezeichnungen usw. Die Schwierigkeiten dieser Vorführung sucht das Buch durch die mannigfaltigen, angewandten Beispiele zu heben. Es ist sehr zu loben, einem besonderen Berufszweig durch Einführung in die Gabelsbergersche Schrift eine Quelle dauernder Arbeitserleichterung zu erschließen. Es wäre aber zweckentsprechend gewesen, wenn als Lesestoff alles das zusammengestellt worden wäre, was seither Beachtenswertes über das Thema: Postbetrieb und Stenographie veröffentlicht worden ist. Eine Leseübung hätte auch darüber Aufschluß geben müssen, wie die verschiedenen in der postalischen Praxis vorkommenden schriftlichen Arbeiten durch die Stenographie erledigt werden können. Die Verfasser sehen sich auch genötigt, an einigen Orten Stellung zur „Systemurkunde" zu nehmen und die von ihnen gezeigten abweichenden Schreibweisen zu rechtfertigen. Die Art, wie dies geschieht, flößt Vertrauen ein.

12. **Georg Kolb**, Lehrgang der deutschen Einheitsstenographie nach Franz Xaver Gabelsbergers Systems. I. Teil. Die Verkehrsschrift. Nach den Beschlüssen des 7. Deutschen Stenographentages zu Berlin 1902 für den Vereins-, Schul- und Selbstunterricht. 80 S. Typendr. u. Autogr. Gr.-8°. Neustadt a. d. H. 1903, W. Marnet. 1,20 M.

Um die Anordnung des Lehrstoffes methodisch zu gestalten und die Ausnahmen aus dem Anfangsunterricht auszuschalten, werden zunächst die Schüler nur mit den Konsonantenzeichen und ihren Verbindungen, sodann erst mit der Vokalbezeichnung vertraut gemacht. Die Vokalmerkmale werden dann sofort an sämtlichen Konsonantenverbindungen gezeigt. Nur die Hauptregel über Bezeichnung der Vokale a, ä und ei ist vorher zur Bereicherung des Übungsmaterials in den Unterricht eingeflochten. Aus dieser Überlegung heraus unterblieb eine strenge theoretische Scheidung zwischen Wortbildung und Wortkürzung. Sigel, Vor- und Nachsilben werden deshalb schon von den ersten Paragraphen an vorgetragen, wo das sie bezeichnende Zeichen behandelt wird. Infolge dieser Anordnung ist es dem Verfasser möglich gemacht, den ganzen Lehrstoff in eine größere Anzahl kleiner vollständig abgerundeter Abschnitte zu zerlegen, deren jeder die Regel mit stenographischen Beispielen und dazu gehörigen Sigeln, Vor- und Nachsilben mit angefügten Leseübungen und Übertragsaufgaben enthält. Die Satzbeispiele leiden im Anfang an Inhaltlosigkeit. Der Verfasser nennt sie selbst einfach, doch mit dem Bekanntwerden vieler neuer Wörter wird ihr Inhalt wertvoller. Auch die eingeschalteten Erzählungen können passieren. Die Autographie ist von der bewährten Hand Creuzburgs in vorzüglicher Weise besorgt. Es sind uns nur die im Anfang gebrachten inhaltlosen Silben nen, ner, rer usw. aufgefallen und eine der Systemurkunde nicht unähnliche, allzu peinliche Systematik in den letzten Abschnitten. Wir haben bei seiner Durchnahme den Eindruck gewonnen, daß alles wohl

Digitized by Google

durchdacht ist. Die Gliederung wird besonders durch Anwendung verschiedener Drucke recht ersichtlich. Für den billigen, annehmbaren Preis ist wirklich etwas Gutes geschaffen worden. Der Verfasser spricht im Vorwort sehr bescheiden von seiner Schöpfung, er hat dies nicht nötig.

13. **Fr. Kraum**, Lehrgang der Stenographie Gabelsbergers nach den Beschlüssen des Berliner Stenographentages. Bd. 150 von Reuters Bibliothek für Gabelsberger Stenogr. 48 S. Typendr. u. eingelegte Autogr. Dresden 1903, W. Reuter.

Daß hier ein Lehrbuch vorliegt, welches eine gründliche Erlernung der Stenographie verbürgt, soll nicht bestritten werden. Auch muß zugestanden werden, daß der Verfasser dem von ihm bei Abfassung seines Lehrmittels zur Richtschnur erwählten Worte Trotzendorfs: „Regeln wenig und kurz, Beispiele klar und praktisch, Übung lang und oft" allenthalben nachgekommen ist. Die Darbietung seines Lehrstoffes schreitet in systematischer Ordnung in vielen Fällen vom Leichten zum Schweren fort, die Regeln sind kurz gehalten und zusammengefaßt. Der Übungsstoff ist reichhaltig. Der zusammenhängende Übungsstoff, der frühzeitig auftritt, ist so gebaut, daß darin die Einübung und Befestigung der Sigel erfolgen kann. Stoff zum Übersetzen ist nicht geboten, dafür aber, wie schon gesagt, reicher Übungsstoff zum Lesen und Abschreiben in stenographischer Schrift vorgeführt. Durch Anwendung verschiedenen Typendrucks wird das Wichtige von dem minder Wichtigen augenscheinlich hervorgehoben. Die von Trachbrodt besorgte Autographie ist deutlich, gefällig, auch teilweise schön. Der Druck ist nicht immer recht sauber, die Doppellinien stören. Ohne sie würde der Eindruck vielleicht ein angenehmerer sein. Auf der Sigelliste 45—48 erscheint die Schrift zu blaß, dünn und schattenlos. Die in Druckschrift besorgte Übersetzung für die stenographischen Wortbeispiele wird manchem Lehrer nicht wünschenswert erscheinen. Auffällig ist es, daß gleich im ersten Paragraphen, noch ehe ein Wort mit anlautendem „k" gezeigt wird, derselbe Buchstabe in veränderter Darstellung, weil er anlautendes „E" mitbezeichnen muß, erscheint. Desgleichen müssen befremdlich auf den Anfänger die Wörter „Hängen, Henne, Henkel" wirken. Fehlerhaft ist die Darstellung der Wörter mit der Vorsilbe „un" nach „ver". Die Systemurkunde lehrt auch eine andere Schreibung von „rb". Der letzte Teil des Systems fehlt ganz. Im übrigen erscheint uns das Buch brauchbar.

14. Dr. **W. Larfeld**, Prof., Systemkarte der Gabelsbergerschen Stenographie. Typendr. u. Autogr. Wolfenbüttel 1902, Heckners stenogr. Verlagsanst. 1 Pf.

Die Systemkarte ist ein billiges und doch zweifellos recht wirksames Werbemittel. Geschmückt mit dem Brustbilde des Meisters, führt sie in gedrängter Weise die Grundsätze des Systems vor. In 8 Paragraphen werden die Rechtschreibung, die Schriftzeichen, Verschmelzung von Konsonanten und Vokalzeichen, sinnbildliche Vokalbezeichnung, Konsonantenverbindungen, Silbenkonsonanzen, Vor- und Nachsilben, Abkürzungen behandelt, dazwischen sind Leseübungen — Wörter, Sätze und zwei Dichtungen — gestreut, alles gleich guter Stoff zum Abschreiben. Daneben gibt sie einen Überblick über die weite Verbreitung der Gabelsbergerschen Stenographie und klärt über ihre Anwendung in Parlament und Kontor auf. Wenn auch von Haus aus diese Systemkarte nicht als Lehrmittel gelten sollte, so haben doch Tatsachen den Beweis erbracht, daß dieses Unikum recht wohl für Unterrichtszwecke benutzt werden

Digitized by Google

kann. Zahlreiche unverwerfliche Zeugnisse bestätigen auf das bestimmteste, daß dieses billigste Erzeugnis der Presse auf stenographischem Gebiete dem Lernenden Förderung gewährte. Es haben sich Personen lediglich nach der auf ihr gegebenen Anweisung die Stenographie angeeignet und den weitgehendsten Gebrauch später von ihr machen können. Die, wenn auch kleine, aber doch immerhin deutliche, zierliche und formvollendete Schrift verleiht allein schon der Karte das Recht, als Lehrmittel auftreten zu dürfen. Bei ihrer Handlichkeit ist der Anfänger in den Stand gesetzt, dieselbe immer bei sich führen zu können. Ist der Stenograph beim Konzipieren noch nicht sicher genug in der geläufigen und richtigen Anwendung der Sigel usw., so genügt ein rasch sich zurechtfindender Blick in die wohlgeordneten Abkürzungen, und das im Gedächtnis noch nicht haftende oder ihm entschwundene Schriftbild ist bald gefunden. So wird die Benutzung der Karte zu einem trefflichen Mittel, die Partien, welche mit dem Verstande und Gedächtnis erfaßt werden müssen, sich sicher und unverlierbar fest einzuprägen.

15. **Otto Lessig,** Wiederholungskursus. Ein Hilfsbuch für den Fortbildungsunterricht. 36 S. Typendr. m. eingebr. Autogr. Wolfenbüttel 1903, Heckners stenogr. Verlagsanst. 60 Pf.

Das vorteilhaft ausgestattete Lehrmittel will nach Beendigung eines Anfängerkursus einsetzen und dem Teilnehmer, dem die notwendige Sicherheit im System noch mangelt und der einen Überblick über dasselbe nicht allenthalben besitzt, zu tieferem Verständnis verhelfen. Die angebrachten übersichtlichen Gruppierungen, welche die hier angestrebten Wiederholungen erleichtern, sollen die Aneignung der Kenntnisse mehr verinnerlichen, die harmonische Gliederung des Systems und die Schriftbestimmungen als sich einheitlichen Gesichtspunkten einordnende Regeln erkennen lassen. Auf besondere Erscheinungen wird in dem „Wiederholungskursus" mit Nachdruck der Finger gelegt und das und jenes stärker beleuchtet, was im Anfängerkursus nur gestreift worden ist. So können die Vorführungen in dem Kapitel „Rechtschreiben" nur klärend und kräftigend wirken. Die Vorführung des 2. Teiles — Wortkürzung — läßt die glücklichen Gesichtspunkte vermissen, mit denen der Stoff des 1. Teiles so anschaulich gegliedert ist. Hier herrscht die trockenste Systematik vor, doch sind auch einige Abschnitte vorhanden, die von dem meisterlichen Geschick des Verfassers, spröde Stoffe in anziehender Weise zu übereignen, Zeugnis ablegen. Auch bei diesem Lehrmittel haben die Buchdruckerei und der Autograph den Verfasser bei seinem Bestreben, klare, anschauliche Vorstellungen zu übermitteln, kräftigst unterstützt.

16. **Friedrich Maier,** Lehrgang der Redeschrift des Gabelsbergerschen Systems. 45 S. Typendr. u. Autogr. Wolfenbüttel 1904, Heckners stenogr. Verlagsanst.

Der Verfasser erweckt durch seine am Schlusse des Vorwortes geschriebene Bemerkung, daß dasselbe am Geburtstage E. Oppermanns verfaßt sei, die günstigste Meinung gleich von vornherein für sein Werk, denn wenn er den durch seine vortreffliche Schrift: „Abwege der Satzkürzung", besonders bekannt gewordenen Herrn zu einem stenographischen Kalenderheiligen erhebt, so vermutet man doch nicht ohne Grund, daß dem Verfasser die in erwähnter Schrift Oppermanns niedergelegten Gedanken Achtung eingeflößt haben müssen und daß er sie nun in seiner Arbeit an trefflich ausgewähltem Lehrstoff umsetzt. Dem ist zum Teil auch so. Mehr als anderwärts ist hier der Bildung und Darstellung der

Digitized by Google

Formkürzung, für deren häufigere Anwendung die Schrift des stenographischen Institutsmitgliedes so warm und überzeugend eingetreten ist, eine eingehende Beachtung geschenkt. Mit ihr beginnt die Vorführung der Redeschrift, der „besondere Teil" des Heftes, der eine Einleitung vorausgeschickt ist, die sich über Begriff, Wesen, Begründung und Einteilung und Anwendung der Satzkürzungen ausspricht. Die Gedanken dieser Einleitung und die mannigfachen Hinweise auf das zu beobachtende Verfahren beim Kürzen werden aber erst dann vom Schüler verstanden, wenn ihm viel redegekürzte Schrift vorgeführt worden ist. Sie sollten daher hinter den Beispielen folgen, so losgelöst von diesen werden sie nicht begriffen und erfaßt, zumal wenn ihr Vortrag in so schwerverständlichem Deutsch, in so doktrinärer Form erfolgt. Ich meine, der Schüler wird sie überschlagen. Sie haben zu wenig faßliche, anschauliche Momente und stehen in keinem Verhältnis zu dem Inhalt der sehr einfachen und bürgerlich schlichten Sätze, an denen stenographische Gestaltung zum Ausdruck gekommen ist, was die tiefgründigen Gedanken der Einleitung wissenschaftlich belegen. Das Buch zeigt aber eine Fülle kurzer und sinnleitender Kürzungen, prächtiger Schriftbilder, die nur geringen Zeitaufwand für ihre Darstellung erfordern. Vielfach zeigt die Darbietung auch das Gesicht der Systemurkunde, links die Kürzung, rechts das ausgeschriebene Wort, daneben finden sich auch Satzfragmente, Sätze, eine Rede in tadelloser Autographie.

17. Dr. **Medem**, Prof., Leitfaden der Gabelsbergerschen Stenographie für Schul- und Vereinskurse. 51 S. Typendr. m. eingedr. Autogr. Wolfenbüttel 1903, Heckners stenogr. Verlagsanst. 1 M.

Das Werk ist eine völlige Umarbeitung einer anderen Schrift des Verfassers, seines Leitfadens zur Vorlage des Systems-Prüfungsausschusses. Er bezeichnet selbst den Leitfaden als nicht für amtliche Unterrichtskurse bestimmt. Daß er damit kein ausführliches, das System bis in die kleinsten Einzelheiten darlegendes Lehrbuch geschaffen hat, räumt der Verfasser selbst ein. Dennoch hat auch dieser Leitfaden seine Daseinsberechtigung, und man wird seine etwas knapp bemessene Ausstattung entschuldigen, wenn man sich die Gründe hierfür vom Verfasser nennen läßt.

Es liegt in Preußen, wo der Unterricht in der Stenographie nicht amtlich geboten wird, wo die Verbreitung derselben in den Händen der Vereine liegt und er auf Schulen abhängig von der Stellung des Anstaltsleiters zur Stenographie oder zu diesem oder jenem selbst ist, die Nötigung vor, den Unterrichtsbetrieb anders zu gestalten, als in den Gegenden, in welchen ein Wettbewerb mit anderen Systemen nicht besteht. Nach den Ausführungen des Vorsitzenden des Deutschen Gabelsbergerschen Stenographenbundes gilt es hier, zunächst nur die wesentlichsten Kapitel der Systemlehre dem Schüler einzuprägen, seine Lust an der Arbeit wach zu halten, um ihn dann einem Vereine schneller zuzuführen. Seine weitere stenographische Aus- und Fortbildung bleibt dann den meist unentgeltlichen Fortbildungskursen überlassen. Mit dieser Tatsache haben die Kursusleiter in Norddeutschland leider zu rechnen. Der vorliegende Leitfaden reicht aber nicht nur für nicht organische, dem Unterrichte einverleibte Schulkurse aus, man darf behaupten, daß er auch da mit Erfolg verwendet werden kann, wo der Unterricht in Stenographie in den Plan einer Lehranstalt eingegliedert und ein nicht kurz bemessener Termin der Erlernung zur Verfügung

Digitized by Google

gestellt ist. Es wird uns von nicht abzuweisender und durchaus glaubwürdiger Seite versichert, daß man mit diesem Lehrmittel unter Vornahme von mannigfaltigen und reichen, die gründliche Einprägung des dargebotenen Stoffes bezweckenden Übungen zu ganz befriedigenden Erfolgen gekommen sei. Soweit wäre der Beweis erbracht, daß das Vorgetragene und Gezeigte ausreichend und erschöpfend ist. Höchst wohlgefällig berühren die in dem Leitfaden gezeigte Musterschrift, die schöne, mit dem freien Raum nicht geizende Anordnung und Verteilung, die planmäßige Stoffanordnung, die Wahl der Beispiele. Die Verteilung des gesamten Stoffes erfolgt in 22 Paragraphen, zwischen welche 26 Regeln verstreut sind. Die Überweisung der Buchstabenzeichen erfolgt nicht systematisch, ihre Erlernung wird durch die glückliche Verteilung auf einzelne Abschnitte wesentlich erleichtert. Wir glauben, daß der Schüler nach Durchnahme des Leitfadens so erstarkt ist, sich an die Aufgabe, die die Redeschrift an ihn stellt, zu wagen. Soll eine vollständige und gründliche Aneignung des Systems bei allen Schülern, auch bei den Formgedächtnisschwachen, zustande kommen, so muß freilich noch durch fleißige Lektüre die fehlende Anschauung ersetzt werden.

18. Dr. **Karl Reisert**, Lehr- und Übungsbuch der Gabelsbergerschen Stenographie. I. Verkehrsschrift. X u. 144 S. Typendr. mit eingedr. Lithogr. Würzburg 1904, E. Bauer. 2 M.

Es ist eine anziehende Erscheinung, die hier auf unserem Arbeitstische liegt und der Besprechung zum Opfer fallen soll. Neben dem mit dem Brustbilde Gabelsbergers gezierten grünen Leinwandeinband empfiehlt sich der in verschiedenen Typen erfolgte saubere Druck auf reichlichem, glattem, gutem Papier und die, wenn auch mitunter recht zart, ja blaß geratene Lithographie aufs beste. Daß der durch den Typendruck hergestellte Teil den gleichen Raum — wenn nicht noch mehr — einnimmt, wie die stenographischen Wörter, Sätze und Erzählungen, wird durch das vorgeführte ausgiebige Regelwerk mit seinen erschöpfenden Erläuterungen und Hinweisen und durch die Aufstellung zahlreicher anschaulicher und belehrender Beispiele zum Übertragen erklärt. Bezüglich der Anordnung des Stoffes verweist der Verfasser darauf, daß er die Schriftzeichen nicht nur für die einfachen Konsonanten, sondern auch für die Anlaut- und für die gebräuchlichsten Auslautkonsonanzen alle ausschließlich mit dem Vokal „e" geübt hat. Bei der Vokalisationslehre behandelt er jeden Laut auf das erste Mal schon vollständig und erzielt damit den Gewinn, daß der Schüler dann z. B. nach der Behandlung des Vokals a alle vorkommenden Fälle richtig schreiben kann. Als Übungsstoff sind bis zum Schluß der Vokalisationslehre nur Wörter und „möglichst inhaltreiche" Einzelsätze gewählt. Sigel werden jeweils bei den betreffenden Konsonantenzeichen oder Vokalen vorgeführt und geübt. Bezüglich der bei Benützung seines Lehrbuches anzuwendenden Unterrichtsmethode weist der Verfasser darauf hin, daß er vom Unterrichtsleiter erwarte, daß dieser selbstverständlich immer zuerst das Beispiel an der Tafel darstelle und erläutere. Eine 6 Seiten lange Einleitung verbreitet sich über Begriff und Aufgabe der Stenographie, Entwicklung usw., charakterisiert Gabelsbergers Erfindung und gibt ein Bild von ihrer Verbreitung und ihrem Werte. Gewiß muß der die Stenographie erlernende Schüler über solche kulturgeschichtliche Tatsachen unterrichtet werden, und die Belehrung hierüber mit dem unausbleiblichen erzieherischen Erfolg ist auch vom Verfasser richtig bewertet worden, wir

Digitized by Google

glauben aber doch, daß diese Mitteilungen an den Schluß verschoben werden könnten. Dort werden sie dann in stenographischer Schrift geboten und vom Schüler miterarbeitet. Über Einzelheiten und Kleinigkeiten wollen wir nicht mit dem Verfasser rechten. Die fleißige und gediegene Arbeit findet hoffentlich durch reiche Abnahme ihre Würdigung.

19. Dr. **K. Reisert**, Lehr- und Übungsbuch der Gabelsbergerschen Stenographie. II. Teil. Redeschrift. 62 S. Typendr. m. eingelegter Lithogr. Ebenda. 1,20 M.

Der II. Teil des die Redeschrift behandelnden Buches macht den wohlgelungenen Versuch, das letzte und schwerste Stück des Lehrgebäudes durch logischen Aufbau der Darbietungen und eingehende Begründung des gelehrten Kürzungsverfahrens dem Schüler in leichtester und angemessenster Weise näher zu bringen. Zu diesem Zwecke bringt es zahlreiche anschauliche Beispiele in Sätzen und zusammenhängenden Stücken zum Lesen und Übertragen. Für die Aufgaben zum Übersetzen in die stenographische Schrift sind durch besonders gewählten Druck Vorkehrungen getroffen, die die richtige Wiedergabe erleichtern sollen. Auf die Ausstattung hat die Verlagsbuchhandlung auch hier wieder große Sorgfalt verwandt. Dem Lehrbuch ist weite Verbreitung zu gönnen. Man könnte wünschen, daß bei den Kürzungen, wo unser Sprachgefühl und wir, gestützt auf unsere Kenntnisse des Sprachgebrauchs, das nicht einmal Angedeutete mit Notwendigkeit und Sicherheit klar erfassen (§ 14, S. 22), noch mehr auf diese uns durch die Sprache nahe gelegten Kürzungsmittel hingewiesen würde. Auf die Synonyma mußte besonders aufmerksam gemacht werden. Diejenigen Wörter, deren Kürzung einmal gezeigt worden ist, mußten bei der erfolgten späteren Anwendung auch immer gekürzt vorgeführt werden. Die Bezeichnungen der Nachsilben, welche den Vokal mit ausdrücken, hätten bei Vorführung des § 13 besser plaziert werden können. Aufgefallen ist uns die Schreibung von Probst und die vielen Undsoweiter. Das Buch enthält ebensoviel Typendruck als Stenographie. Das ist kein richtiges Verhältnis. Die recht gefällige Schrift des geschickten Lithographen wird der Schüler mit nicht geringem Nutzen für sein Schönheitsgefühl betrachten.

20. **Oskar Stephan**, Reformlehrbuch der deutschen Stenographie nach Gabelsbergers System für Schul-, Vereins- und Selbstunterricht, mit Berücksichtigung der Häufigkeitsuntersuchungen für die deutsche Sprache bearbeitet. 80 S. Typendr. m. eingelegter Autogr. Leipzig 1903, E. Trachbrodt. 1,25 M.

Der eigentümlich gewählte Titel möchte vielleicht Veranlassung werden, anzunehmen, daß das Lehrbuch eine Um- und Neugestaltung der seither üblichen Darbietung und einen gänzlich veränderten Aufbau hinsichtlich der Auswahl und Anordnung bedeute und neue Wege in der Vorführung des Lehrstoffes zeige. Die Bezeichnung: Reformlehrbuch ist wohl nur gewählt in Hinsicht auf die Reform der Gabelsbergerschen Stenographie durch die Berliner Beschlüsse, die Allgemeingut werden sollen, denn irgendwelche Grundverschiedenheiten hinsichtlich der methodischen Behandlung den anderen Lehrbüchern gegenüber vermögen wir nicht zu entdecken. Aber gern soll anerkannt werden, daß hier eine planvolle, wohlüberlegte, den sicheren und in langjähriger Praxis errungenen pädagogischen Takt verratende Arbeit vorliegt.

Die im Vorwort zugestandene Berücksichtigung der Kädingschen

Digitized by Google

Häufigkeitsuntersuchungen, welche sich darin äußern soll, daß die selteneren Sprachformen meist später im Lehrbuch auftreten, wird freilich wenigstens anfänglich nicht sehr erkannt, selbstverständlich, denn die hier zu lehrenden wenigen Buchstaben bedingen ein ganz bestimmtes Sprachmaterial, bei dem es gleichgültig ist, ob es häufig oder seltener in Anwendung kommt. Der Lernende übt eben an ihm, und das sichert auch den nicht allzu häufig vorkommenden Wörtern ihren Wert. Mehr in die Augen springend ist, daß der Verfasser Ausnahmen und besondere Schriftbestimmungen, die nur für wenige oder seltene Verbindungen und Worte gelten, an das Ende eines Hauptabschnittes oder des ganzen Buches verwiesen worden sind.

Dem Lehrbuch sind entschiedene Vorzüge einzuräumen. Schwierig scheinende Partien des Systems erfahren eine ausführliche Behandlung, dem induktiven Lehrverfahren ist ein breiter Raum gegönnt. Der Übungsstoff ist reichlich bemessen, der Inhalt der Lektüre edel und bildend, die Kürzungen werden nicht mechanisch durch Tabellen, sondern durch verständnisvolle Sätze eingeprägt. Die Redeschrift wird ohne Übertragungsaufgaben dargeboten. Der Verfasser ist der Ansicht, daß nach Erlernung der Regeln an den Wortbeispielen die praktische Anwendung der gekürzten Formen dem Wesen der Redeschrift entsprechend am besten an zusammenhängenden Stücken erkannt, geübt und gelernt wird. Ein Versuch, den Prozeß geistiger Aneignung regelmäßig im Schüler sicher einzuleiten und gründlich zu Ende zu führen, ist hier gemacht. Auf die Vorzüge der ausgesucht schönen, deutlichen Schrift noch hinzuweisen, wird hier zur angenehmsten Referentenpflicht.

21. **Kaspar Suter**, Kurzer Lehrgang der Gabelsbergerschen Stenographie. Deutsche Einheitsstenographie. 126 S. Typendr. u. Autogr. Einsiedeln, Verlagsanst. Benziger & Co. Geb. 1,60 M.

Das Buch erweckt mit seinem dauerhaften Einband und seiner Handlichkeit die günstigste Meinung von ihm. Der Verfasser, ein Schweizer, in der Geschichte der Bestrebungen stenographischer Vereine wohl bekannt, ist viel zu lang in der Stenographie praktisch tätig, als daß man von ihm nicht etwas Tüchtiges erwarten könnte. Über die Schwierigkeiten des Anfangsunterrichts hilft der Verfasser dadurch hinweg, daß er nur wenige Konsonantzeichen vorführt und diese mit den Vokalen e, ei, o, ö verbindet. (Die Wortbilder: erkennen, ernennen, ernähren müssen allerdings als sehr verfrüht bezeichnet werden.) In den Übungsbeispielen gibt er reichlich Lesematerial. Sigel werden auf früher Stufe gelehrt, aber sie finden nicht alle in den Sätzen der Leseübungen auch ihre Anwendung. Der größte Teil seiner Darbietung besteht in Wörtern. Die Satzbeispiele sind nur in den einleitenden Abschnitten gegeben, sie hören auf, wo der Verfasser es wagen konnte, sie gedankenvoll und sinnreich zu gestalten. Die Kapitel: Vor- und Nachsilben, Wortzusammensetzungen sind reich an Beispielen, die Art der Vorführung ganz der Systemurkunde nachgebildet, ebenso wird es bei den Verbindungen von Wörtern, dem Mitschreiben der Endungen, Zahlenzeichen. Längere Lesestücke bieten ein Lebensbild des Systemerfinders und Tells Selbstgespräch in der Hohlgasse. Der Redeschrift ist ein ziemlicher Raum gewidmet, doch bietet dieser Abschnitt, weil die Deutung der Kürzungen in ausgeschriebener Schrift meist dahinter sich befindet, zu wenig Anlaß zum Festhalten, Erlernen und Üben. Stoffe, in denen die Kürzungen in Sätzen erscheinen, werden wenig geboten. Zum Schluß

Digitized by Google

nur findet sich eine auf dem Schlachtfelde von Sankt Jakob gehaltene treffliche Festrede des Oberst Zwingli-Wirth.

Der Verfasser fordert, daß in den ersten Unterrichtsstunden das Abschreiben der stenographischen Übungsbeispiele in den Vordergrund zu rücken ist, während Übertragungsaufgaben in dieser Zeit überhaupt nicht anzufertigen oder doch nur selten in ganz geringem Umfange zur Übung heranzuziehen sind. Der Verfasser kommt dem Anfänger auch darin entgegen, daß er in einigen Abschnitten bei den zu übersetzenden Wörtern die Besonderheiten der Orthographie angewandt hat. In den Übungsaufgaben werden Wörter zum Schreiben aufgegeben, zu deren richtigen Wiedergabe die Voraussetzungen fehlen. Die in dem Buche gezeigte Schrift entbehrt leider der Anmut und der Feinheit. An einigen Stellen ist sie nicht einmal zu entziffern, so verschmiert sind die Züge.

22. **Friedrich Max Trömel**, Übung macht den Meister. Neues Hilfsmittel zur leichten Erlernung der Stenographie Gabelsbergers auf Grund der Systemurkunde von 1902 nach vergleichender Urkunde. Mittel- u. Oberstufe. 32 S. Autogr. u. Typendr. Langebrück (Sa.) 1903, Selbstverlag. 1 M. mit einem Schreibheft.

Das vorliegende Hilfsmittel hat zur Voraussetzung die Durchnahme der „Vorstufe" des Verfassers. Dieses Schreibvorlagenwerk haben wir im vorjährigen Jahresbericht bereits angezeigt (s. S. 584) und seiner vorbildlichen Schriftschönheit wegen auch empfohlen. Dieses der „Vorstufe" gespendete Lob gebührt in gleicher Weise auch der Mittel- und Oberstufe, wenngleich die Schrift nicht so frei, anmutig und wohlgefällig wie dort wirkt. Ihre Reinheit wird getrübt durch die eigentümliche Anordnung der räumlichen und graphischen Darstellung der Vorführungen. Der Anblick der auf vier Linien geschriebenen Wörter und Sätze, zwischen welche Erläuterungen und durch Kurrentschrift wiedergegebene Übersetzungen, und noch dazu eingekästelte Übungsaufgaben, gedruckt sind, wirkt unruhig und beeinträchtigt das unmittelbare Erfassen der ästhetischen Formen. Wie ganz anders wirken doch die linienlosen Seiten 25—32, auf denen die eingefriedeten Übungsaufgaben mit dem winzigen Druck fehlen. Hier kommt der Schreibkünstler wieder zur vollen Geltung und das vollkommene Muster von einer Vorschrift zur gewünschten Wirkung. Die allzu haushälterische Ausnutzung des Raumes, mit der die eigenartige Placierung und Mischung der Druck- und Schreibschrift entschuldigt werden kann, hat es dem Verfasser freilich möglich gemacht, einen vollständigen Lehrgang mit Lese- und Übersetzungsaufgaben zu bieten, dazu auch noch freien Raum zu Schreibübungen zu schaffen; alles wohl geordnet und von dem methodisch veranlagten Lehrer organisch aufgebaut. Besonders für den Selbstunterricht ist hier ein treffliches Lehrmittel geschaffen. Wir verweisen gern auf dasselbe, es verspricht dem Lernenden mit ernstem Willen guten Erfolg.

23. **M. Winkler**, Gabelsberger-Fibel. Kurzgefaßter Lehrgang der stenographischen Verkehrsschrift. 1. Teil der Redezeichenkunst Gabelsbergers. Systematisch dargestellt. Für den praktischen Schulunterricht nach neuen Lehr- und Grundsätzen bearbeitet und zunächst als methodische Studie herausgegeben. 32 S. Typendr. m. Autogr. nach Handschriften des Verfassers. Darmstadt 1903, Verlag des stenographischen Instituts. 1 M.

Dieses Hilfsmittel bei Erlernung der Stenographie wird man erst recht bewerten können, wenn man des Verfassers Schreibhefte (siehe diesjähriger Jahresbericht, S. 547) als Ergänzung hierzu mit in Be-



Digitized by Google

tracht zieht, denn diese sind als Vorbereitungskursus, als ein regelloses Lehrbuch dazu gedacht. Der Verfasser glaubt durch aufmerksame Beobachtungen und Untersuchungen in Hunderten von Kursen, also in wirklich individuellem Unterricht, die Gesetze gefunden zu haben, nach welchen die Verteilung des stenographischen Lehrstoffes zu erfolgen hat, wenn dieser dem Anfänger zum klaren Verständnis gebracht werden soll. Seine Vorführungen schließt er zunächst an die gewöhnliche Schrift an, und von dieser aus bildet dann das erreichte elementarste Stenographische den Ausgangs- und Vergleichspunkt für das demselben Folgende. Das, was er als leicht und schwer, d. h. dem fortschreitenden Verständnis des in das Lehrgebäude Eindringenden nahe und entfernter liegend gefunden hat, bringt er wieder in ein festes Systemgefüge. Auf die Lehre von den stenographischen Konsonantenzeichen, ihren Verbindungen in der Silbe und ihren Verschmelzungen in der Konsonanz ist bei dieser Ausarbeitung die größte Sorgfalt gelegt worden, sie ist in erschöpfender Weise behandelt und bildet so eine sichere Grundlage für das verständnisvolle Erfassen der zum großen Teile sich auf die Konsonantenformen stützenden Vokalisationslehre. Die Grundsätze, von denen der Verfasser bei der Verteilung des Stoffes geleitet wurde, sind: „Langsames, stufenweises Herüberführen des Schülers aus der Schreibart der gewöhnlichen Schrift in den Geist der Stenographie, möglichst langes Fernhalten aller neuen Schriftbestimmungen, zu deren verständnisvollem Erfassen, das auf das eigene Urteil des Schülers sich stützen soll, die gründliche Vertrautheit desselben mit dem Vorhergegangenen nötig ist.“ Als ein wesentliches, unterscheidendes Merkmal dieses Lehrmittels von anderen ist die Stellung desselben zu den Sigeln anzuführen. Hier pflichtet der Berichterstatter ihm voll und ganz bei und kann nur lebhaft wünschen, diese Behandlungsart möchte fleißige Nachahmung finden. Die Sigel sind, ohne daß dadurch auf das Darbieten zusammenhängender Sätze verzichtet wird, aus dem ersten Abschnitt vollständig ferngehalten, da durch den Anfang erst der Grund gelegt und Vergleichspunkte geschaffen werden sollen für das judiziöse Erfassen der auf dem im ersten Abschnitt behandelten Systemteile sich logisch aufbauenden weiteren stenographischen Lehren. Der Verfasser begründet seinen Verzicht, die ersten Sätze mit Sigeln zu durchsetzen, mit dem Hinweis, daß der Schüler von jedem Zeichen zunächst nur eine Bedeutung, nicht aber zwei, nämlich Buchstaben- und Wortbedeutung zugleich, in sich aufzunehmen haben soll. Winkler hat es recht wohl verstanden, trotz des Nichtvorhandenseins der in der Sprache die frequentesten Wörter bezeichnenden Sigel doch schon mehr und zum Teil sogar auch sinnreichere zusammenhängende Sätze als viele der neueren Lehrbücher zu bieten. Diejenigen, die sich durchaus nicht darüber belehren lassen wollen, daß, wenn man gleich am Anfang Sigel bietet, man die Schwierigkeiten für den Anfänger häuft, und dennoch fordern, es müßten gleich Sätzchen und Sätze gelesen und geschrieben werden, mögen an diesem von keinen Sigeln durchsetzten Lese- und Schreibematerial erkennen, daß es auch ohne diese Kürzungen geht. Wir wünschen der Fibel Meeresstille und glückliche Fahrt.

24. Das Gabelsbergersche Stenographie-System. Flugblatt. 4 S. Typendruck u. Lithogr. Danzig, Deutscher Stenographenbund Gabelsberger. 100 St. = 1 M.

Die auf vier Seiten zusammengedrängte Darstellung des Gabelsbergerschen Systems soll den Beweis für das Gegenteil der unberechtigten, aber leider in weiten Kreisen verbreiteten Annahme führen, daß ihre

Digitized by Google

Erlernung zu viel Schwierigkeit biete. Die Systemdarstellung bringt den gesamten Zeichen- und Regelapparat des Gabelsbergerschen Systems, wenn auch ein geringer Teil von Sigeln außer Betracht geblieben ist, der wegbleiben mußte, da andernfalls für das Lesestück „Deutschland über alles" nicht genügend Platz geblieben wäre. Das Flugblatt bietet zwar eine Darstellung des Wissenswertesten und unumgänglich Notwendigsten in der möglichst gedrängtesten, knappsten Form, dürfte aber nach unserer Meinung wenig geeignet sein, jemand zu veranlassen, den gegebenen Lernstoff durchzuarbeiten und die Übertragung des stenographischen Textes zu versuchen. Die Darbietung ist zu wenig volkstümlich und anziehend, die trockene systematische Vorführung schließt alle lebensvollen Züge aus, die doch nicht da fehlen dürfen, wo das regste Interesse bei Bewältigung eines immerhin schwierigen Lehrstoffes herrschen muß. Daß die Darstellung am Schlusse eines Kursus zu einer kurzen, genauen Wiederholung des Systems bis in die äußersten Feinheiten dienen kann, können wir aus eigener Erfahrung selbst bezeugen. Unsere Schüler, denen wir die Blätter mit der feinen, niedlichen, aber dennoch wohl leserlichen und allenthalben zuverlässigen Schrift reichten, fanden großes Wohlgefallen an dieser „Stenographie in der Westentasche".

25. **W. Winkler,** Stenographische Schönschreibhefte. Nr. 1—3. à 24 S. mit Liniatur u. lithogr. Vordruck. Darmstadt 1903, Stenographisches Institut. à 20 Pf.

Das hier angezeigte Hilfsmittel haben wir in einem Privatkursus von einer Teilnehmerin benützen lassen und hierbei die Erfahrung machen können, daß mit ihm recht gute Erfolge hinsichtlich der Kalligraphie und der Sicherheit im Gebrauch der stenographischen Schrift erreicht werden können. Auge und Hand des Schülers werden durch genaues Nachschreiben dieser mustergültigen, klaren und deutlichen Vorlagen an die Form der Schrift gewöhnt und vor falschen und unschönen Zügen bewahrt. Die Hefte haben die Einrichtung, daß rechts von den vorbildlichen Vorschriften ein weiter Schreibraum gelassen ist, der die Möglichkeit bietet, das Vorgeschriebene fast ein Dutzend Mal zu wiederholen. Vor der Vorschrift ist links Platz vorhanden zur Übersetzung, die in Kurrentschrift gegeben werden soll. Durch diese Einrichtung ist der Schreibübung bis an die Grenze des Übermaßes ein weites Feld der Betätigung eröffnet. Wird sie in diesem Umfange vollzogen, so kann darauf gerechnet werden, daß bald eine große Vertrautheit in der Anwendung der Elemente gewonnen wird. Unseren Beifall finden auch die dargebotenen zusammenhängenden Sätze, weil in ihnen — gewiß eine große Seltenheit in der Lehrmittelliteratur — mit Rücksicht auf den Anfänger Sigel vermieden sind. Einige dieser sigellosen Sätze leiden aber ebenso, wie die in den ersten Paragraphen der Lehrbücher, an innerem Wert. Doch muß entschuldigend hinzugefügt werden, daß dies im Anfang kaum anders sein kann. Gewiß sind inhaltslose Sätze von der Methodik verpönt. Wir haben jedoch bei unseren Anfängern nie bemerkt, daß sie sich von geistlosen Sätzen abgestoßen fühlten. Nur wenn sie Sigel boten und dadurch das Lesen erschwert ward, erschien ihnen die aufgewandte Mühe zu der aufgefundenen Gedankenarmut in keinem Verhältnis zu stehen, und das erzeugte Mißbehagen. Das Lesen bedeutungsloser Sätze muß unterbleiben, wenn der Schüler fließend und sicher zu lesen anfängt. Im Anfang, wo es sich darum handelt, rasch und auf einfache Weise die größten Schwierigkeiten zu überwinden, da darf man schon ein wenig Mechanismus mit in den



Digitized by Google

Kauf nehmen. Übrigens ist das Lesen dieser Sätze dem Anfänger eine Sache an sich. Sie sind durch die Betrachtung der Buchstaben, durch das Verschmelzen der Laute geistig so beschäftigt, daß sie auf die Bedeutung des Satzes gar nicht so sehr achten. Das geschieht erst und kann erst nur geschehen, wenn sie einigermaßen gewandt lesen können. Das Unterrichtsmittel führt nichts vor, was nicht recht gutgeheißen werden müßte. Seine groß angelegte, anschauliche Darbietung bedeutet ein langsames, aber stufenweises Herüberführen des Schülers aus der Schreibart der gewöhnlichen Schrift in den Geist der Stenographie. In der Auffassung und Wiedergabe einzelner Regeln, sowie in einigen sonstigen graphischen Kleinigkeiten geht der Verfasser seinen eigenen Weg. Seine überall erkennbare wohl überlegte und gründlich durchdachte Art des Lehrens hält uns davon ab, mit ihm darob zu rechten und ihm deswegen zu zürnen; sie gibt uns vielmehr erneuten Anlaß, seinen Gedankengängen noch einmal nachzugehen. Der denkende Lehrer verrät sich auch in der Wahl des Schreibheftes. Dasselbe hat eine solche bequeme Form und Ausdehnung, daß beim Schreiben die Rückgrat und Augen gefährdende Rechtslage für den Schreibenden ganz vermieden wird. Bei den Schreiblinien von mehr als 10 cm Länge, wie sie in anderen Vorlageheften üblich, ist Gefahr vorhanden, daß die Schreibenden in die oft zu beobachtende staunen- und sorgenerregende, abenteuerliche Höckerstellung geraten. Diese stenographischen Schönschreibehefte bergen bei ihrer Benützung nicht die Keime zum Schiefsitz, Schiefwachs und zur Kurzsichtigkeit. Auf die in den Vorlagen gezeigte herrliche Schrift sei zum Schlusse nochmals hingewiesen. Selten wird wohl ein besserer Darsteller einer so schönen und fließenden Handschrift gefunden.

26. **Josef Rochus**, Diktier- und Übungsbuch für Gabelsbergersche Stenographie. Eine Sammlung von Reden und Erzählungen zum Gebrauch in Fortbildungskursen. Mit Silbenzählung. 44 S. Typendr. Wolfenbüttel 1903, Heckners stenogr. Verlagsanst. 60 Pf.

Von der Arbeit des Zusammenstellens geeigneter Diktatstoffe wird der Lehrer sich um so weniger entbinden können, weil die Stenographie Helfersdienste in der Schule zu verrichten hat und alles, was den Schülern zu diktieren ist, in die stenographische Stunde verwiesen werden kann. Für Vereinsleiter liegt jedoch die Sache anders; diese sind hinsichtlich der Auswahl des Diktatstoffes nicht gebunden. Der Verfasser hat bei Zusammenstellung seines Diktierbuches wohl auch nur an die stenographische Tätigkeit in Vereinskursen in erster Linie gedacht. Es ist ein des Nachschreibens würdiger Inhalt beigebracht worden. Unter den 24 Diktatstoffen befinden sich allein 20 Reden, Ansprachen, Trinksprüche, Erlasse, Proklamationen, alles in allem ein sehr geeigneter Stoff, an dem sich die stenographische Fertigkeit erproben kann. Nach je 10 Silben befindet sich im Texte ein |, nach 20 Silben ein ‖, nach 100 Silben ein .. Es ist nichts in der Zusammenstellung, das den Lehrer hinderte, das Buch zu benützen. Wer abgezählten, des Nachschreibens wert gehaltenen Stoff wünscht, der greife zu dem gut ausgestatteten Hilfsmittel.

27. **Paul Petzold**, Lehrbuch der Gabelsbergerschen Stenographie nach den Berliner Beschlüssen (August 1902) für den Vereins- und Schulunterricht. Redeschrift. 28 S. Typendr. u. Autogr. Plauen i. V. Albertstr. 84. Selbstverl.

Das Buch ist uns erst nach Schluß der Abfassung des Berichtes zugegangen, seine Besprechung soll im nächstjährigen Bande erfolgen.

Digitized by Google

Die Verlagshandlung und Buchdruckerei A. W. Zickfeldt in Osterwieck (Harz) hat im Auftrage des Vorstandes des Deutschen Lehrerbundes „Gabelsberger" nach einem vom Lehrer Jooſten, dem Herausgeber der „Praxis des ſtenographiſchen Unterrichts in Schule und Verein", entworfenen Liniennetz Schreibhefte für Anfängerkurſe herſtellen laſſen. Der Preis beträgt pro Stück 10 Pf., bei Bezug von mehr Exemplaren erniedrigt ſich derſelbe. Das Liniennetz der Schreibhefte entſpricht genau den in der Syſtemurkunde vorgeſchriebenen Maßen, das Papier iſt frei von Holzſtoff, ſcharf geglättet, feſt und griffig, der Umſchlag dauerhaft, Format handlich. Es iſt Fadenheftung angewandt. Die Schreibhefte ſind zu empfehlen.

### III. Leſeſtoff.

(Lektüre als Übungsſtoff.)

1. **Karl Goßner** u. **Gordian Kappelmayer**, Leſe- und Übungsbuch zu jedem Lehrbuch der Gabelsbergerſchen Stenographie. 79 S. Autographie. München 1904, G. Franz. 1,20 M.

Angeſichts unſerer großen Literatur iſt es nicht leicht, eine allſeitig befriedigende Auswahl von Leſeſtoff zu treffen. Bei einem dem ſtenographiſchen Unterricht dienenden Leſebuch kommt neben der Auswahl, die umfaſſende Kenntniſſe, feinfühlenden Takt, Geſchmack und eine glückliche Hand verraten muß, noch ein zweites in Betracht. Der Verfaſſer eines ſtenographiſchen Leſebuches hat noch dafür Sorge zu tragen, daß der Leſeſtoff in fehlerfreier, ſyſtemgemäßer, ſchönſchriftlicher Darſtellung wiedergegeben werde. Die Verfaſſer des angezeigten Leſebuches haben eine gute Auswahl bezüglich der Autoren, deren Werken ſie poetiſche und proſaiſche Stücke entlehnt haben, getroffen. Welche Fülle der Belehrung aus faſt allen möglichen geiſtigen Gebieten bietet ſich hier dem Schüler dar! Sage, Geſchichte, Naturbeſchreibung ſind ebenmäßig bedacht, ſo daß faſt alle Intereſſen der Schüler ihre Nahrung finden, auch der Brief fehlt nicht. Es iſt der bei jungen Leuten doppelt zutreffenden Wahrheit Rechnung getragen: Variatio delectat. Einen breiten Raum nehmen mit Recht die in Redeſchrift dargeſtellten Aufſätze, Reden, Anſprachen, Vorträge ein. Gerade dieſe Stenogramme werden das Intereſſe des Lernenden für die ſchöne Kunſt ſteigern und in ihm das Beſtreben wachrufen, auch ſolche oder ähnliche Leiſtungen zu wagen und ſich zu einem tüchtigen praktiſchen Stenographen auszubilden. In dem Abſchnitt: „Sprichwörter und Dichterſprüche" ſind die Sätze zu entfernen, die, weil häufig angewandte Zitate, als allbekannt vorausgeſetzt werden können. Solche landläufige Gedanken ſollen ja auch niemals beim Nachſchreiben wörtlich geſchrieben werden. Sie werden nur durch einige Anfangsworte und durch das Schlußwort markiert. Die Schrift zeigt etwas zu große Ober- und Unterlängen, die feinen langen Striche ſind des öfteren zittrig und unterbrochen, andere ſehen wieder aus, als ſeien ſie mit dickflüſſiger Tinte geſchrieben. Einige Wortbilder ſind ungelenk ausgefallen, doch iſt im allgemeinen die Autographie lesbar, wahrt den Schriftcharakter, und ſo darf man dem empfehlenswerten Buch noch das Lob beifügen, daß ſeine äußere Ausſtattung allen Anforderungen der Äſthetik und der Schulhygiene gerecht wird, welche in bezug auf Deutlichkeit der Schriftzeichen, angemeſſene Zwiſchenräume und ruhige Überſicht für das Auge geſtellt werden können.

Digitized by Google

2. **H. Leue**, Lesebuch zur Einübung der Redeschrift (Satzkürzung) im Gabelsbergerschen Stenographiesystem. 88 S. Autogr. Wolfenbüttel 1903, Heckners stenogr. Verlagsanst. 1,50 M.

Der Inhalt des fein ausgestatteten Buches setzt sich zusammen aus Schilderungen, Beschreibungen, Erzählungen, ferner aus Aufsätzen, die Werken entnommen sind, welche sich über Handel und Gewerbe, Rechtspflege, Eisenbahnwesen, Post und Telegraphie, Militär und Marine verbreiten. Den Schluß bilden Ansprachen, Predigten, Reden. Es ist nicht notwendig, das musterhafte Lesebuch nach Beendigung des Unterrichts in der Satzkürzung erst zur Verwendung heranzuziehen. Wir haben einige kleinere Aufsätze: Nansens Heimkehr, Geschäftsbriefe, als Leseübungsstoff an die Tafel geschrieben und sie von Schülern, welche einen einjährigen Kursus absolviert hatten, mit denen aber die Redeschrift noch nicht behandelt worden ist, lesen lassen. Dies gelang allen ohne merkliche Schwierigkeit. Ein Beweis, daß die Anwendung starker oder gar gewagter Kürzungen in dem angezeigten Lesebuch vermieden worden ist. Die Art und Weise der Übertragung in Redeschrift geschieht in strengster Beobachtung der in der Systemurkunde aufgestellten Regeln und in dem Geist, der dem modernen Kürzungsverfahren aufgedrückt ist. Nirgends begegnen wir abzulehnenden Absonderlichkeiten und Ungesetzlichkeiten. Wenn auch die „Redeschrift" durch die Berliner Beschlüsse sehr wenig berührt worden ist, so zeigt doch dies Lesebuch, daß auch die Schriftgestaltung, wo dieselbe den höchstgestellten Anforderungen gerecht zu werden sich bemüht, von neuen Formen belebt wird. Dem allseitigen Lobe der Buchbesprechungen, daß die Hecknersche Stenographische Verlagsanstalt auch in dieser Gabe Unübertroffenes in Druck und Autographie geboten habe, schließen wir uns freudig zustimmend an.

3. **H. Lichtenau**, Prof., u. **Alex Witting**, Prof., Stenographisches Lesebuch für höhere Lehranstalten zum Gebrauche in Vereinen und zum Selbststudium bearbeitet. Bd. 82 der Reuter-Bibl. für Gabelsbergersche Stenogr. 91 S. Autogr. Dresden 1903, W. Reuter. 1,25 M.

Das Lesebuch wird man allemal mit unter die Lehrmittel zählen müssen, mit denen der Lehrer seinen stenographischen Stunden eine solide Grundlage bieten kann. Mit Vergnügen begegnen wir zuerst einfach schlichten, kurzen, dann in der Folge umfangreicheren Erzählungen, Aufsätzen aus dem Gebiete der Geographie, der Physik, der Geschichte; alles dem modernen Zeitgeist entsprechend. Beim Lesen des humoristisch gefärbten Lesestoffes — die Verfasser haben aber mit feinem Takt nicht zu viel und nicht zu oft darin getan — wird beim Unterricht ein fröhliches Lachen sein. Den Schluß bilden Reden, Vorträge in redegekürzter Schrift. Besonders belehrend sind die drei letzten Stücke, welche einen Abschnitt aus den „Neuen Vervollkommnungen" Gabelsbergers, München 1843, in dreifacher Schreibweise wiedergeben, auch wird hier die Handschrift des Münchener Meisters in sehr geschickter Nachahmung gezeigt. Diese Vorführung eignet sich trefflicher zur Veranschaulichung der Entwicklung der Schrift, als langatmige Beschreibungen. Alles, was sonst nach wohldurchdachtem Plane eingeführt ist, erfüllt an Masse und an Gediegenheit alle berechtigten Wünsche. Einige Stücke mögen als etwas zu überfüllt, aber deshalb nicht unfaßlich, bezeichnet werden. Schroffe und abgerissene Diktion herrschen nirgends vor. Das Lesebuch erfährt durch die gute Autographie, den reinen und sauberen Druck und die schöne Ausstattung, die ihm die Verlagshandlung zuteil werden ließ, eine empfehlenswerte äußere Form.

Digitized by Google

4. **Eduard Schaible**, Leichte Übungsstücke zum Gebrauch in Anfänger- und Wiederholungskursen, sowie für Vereinsübungen gesammelt und in Stenographie übertragen. Heft A: Lesestoff. 24 S. Autogr. Wolfenbüttel 1903. 30 Pf.

Das Buch führt 59 kleinere Aufsätze, unter denen nur einer, ein Trinkspruch, eine ganze Seite Raum einnimmt, in formenschönster und regelgemäßer Stenographie vor. Es sind ernst inhaltliche Geschichtchen, Fabeln von Lessing, Äsop, Erzählungen von J. P. Hebel, Auerbach, Volkswirtschaftliches, Geschäftsbriefe, kurze Ansprachen — alles in allem ein Stoff, der Verstand und Gemüt in gleichem Maße befruchtet und bildet. Der wohlbegründete Plan in der Anordnung der Stoffe ist besonders hervorzuheben. Alles, was der Stenograph im Berufswege mit seinem Stifte festbannt, hat die ausgedehnteste Berücksichtigung erfahren, und darum ist den Geschäftsbriefen und den kurzen Ansprachen ein sehr großer Teil des Buches eingeräumt. Die ersten Übungsstücke umfassen nur wenige Zeilen. Gewiß soll sich nach dem wiederholten Durchlesen eine Besprechung hinsichtlich der stenographischen Gestaltung der Wörter usw. anschließen, oder es soll das Gelesene dann als Diktatstoff benützt und die Niederschriften gegenseitig durchgesehen werden. Der Verfasser schweigt sich über die Benützung seiner Übungsstücke aus, doch ist aus der Anlage ersichtlich, daß seine Gabe nicht nur als Lektüre gedacht ist. Das Buch verdient weiteste Verbreitung. Das gut geleimte weiße Papier, die klare, herrliche Autographie machen einen sehr vorteilhaften Eindruck. Nachahmung verdient die Maßnahme, verschiedene Schriftbilder für ein und dasselbe Wort zu zeigen, wie es des öfteren Schaible tut. Er hat damit den Bann des Schriftzwanges gebrochen. Bravo!

5. Dr. **K. Thier**, Fortbildungsbuch für Gabelsbergersche Stenographen. Lese- und Übungsbuch für Verkehrs- und Redeschrift, zugleich Lehrbuch der Redeschrift. Ausgabe A. 128 S. Typendr. u. Autogr. Wolfenbüttel 1903, Heckners stenogr. Verlagsanst. 1,75 M.

Das vorliegende Buch ist das gewichtigste Zeugnis dafür, wie die äußere Ausstattung der stenographischen Lehrmittel in den letzten Jahren erheblich gewonnen hat. Eine solche Gabe, wie sie die opferfreudige und für uns bahnbrechend gewordene „Stenographische Verlagsanstalt" dargereicht hat, kann die Schule Gabelsberger nur mit freudiger und lebhafter Anteilnahme begrüßen. Anschauliche, korrekte und formvollendete Schrift, klarer Druck, haltbares Papier mit dem ärztlicherseits geforderten weißgelblichen Ton, ein dauerhafter, preiswerter und edlem Kunstsinn gerecht werdender Einband nehmen schon von vornherein uns für die Gabe ein. Für den geschmackvollen Deck- und Einband gebührt besonders der Stenographischen Verlagsanstalt Dank und Anerkennung. Es ist doch nicht das ewige Grau in Grau, Grün in Grün der Schulbücher, das langweilig uns entgegensieht, es sind vergoldete Buchstaben mit einer Erdbeerranke, die uns so freundlich anblicken. Damit hätten wir die äußere Seite des umfangreichen Lesebuches berührt. Und nun erst die innere, sie ist nicht minder lobenswert. Der reiche Lesestoff der Verkehrsschrift gliedert sich in Fabeln, Anekdoten (im besten Sinne des Wortes), Sagen, geschichtliche Aufsätze, Erzählungen, Naturwissenschaftliches, Schilderungen und Gesundheitslehre. Ebenso umfangreich und mannigfaltig ist auch der in Typendruck dargestellte Übungsstoff. Die Redeschrift enthält zum größten Teile solchen Lese- und Übertragungsstoff, der tatsächlich von Berufsstenographen in satzgekürzter Schriftdarstellung schon Verwendung gefunden hat. Das ist nicht unwichtig. Der Umfang ist so reich, daß eine weitere Lektüre kaum notwendig erscheint. Man

Digitized by Google

muß einräumen, daß der 2. Teil die Benutzung eines besonderen Lehrbuches der Redeschrift überflüssig macht. Die Verkürzungsformen werden aus zusammenhängenden Stücken heraus entwickelt und an den Aufsätzen nacheinander die verschiedenen Kürzungsarten vorgeführt. Das Regelwerk ist daher in knappster Form vorangestellt. Der Verfasser hat mit Recht darauf gehalten, daß die ersten Lesestücke nicht lang, sondern entsprechend kurz sind, denn hier handelt es sich in erster Linie darum, daß das Gelesene als Grundlage für das Diktat dient und daher so beschaffen sein muß, daß nicht allzu viele schwierigere Wortbilder gemerkt zu werden brauchen. Es sind ehrenwerte Grundsätze, die bei der Auswahl des Lesebuches hier durchgeführt wurden. Das Lesebuch erstrebt Weckung, Bildung und Stärkung von Gemüt und Phantasie, von Natur- und Schönheitssinn, von sittlich-religiösem Gefühl und vaterländischer Gesinnung. Ein grunddeutsches und sächsisches Herz schlägt in einer großen Zahl von Erzählungen, Schilderungen, von Sagen und Heldengeschichten. Es ist ein glücklicher Gedanke, daß auch solche Geschichten mit aufgenommen wurden, an denen ein Erwachsener sich immer wieder erfreuen wird, so zum Beispiel: Abenteuer des Freiherrn von Münchhausen. Durch reiche Mannigfaltigkeit des Dargebotenen wird der Verfasser bewirken, daß sein Buch nicht bloß ein Schulbuch bleibt, welches man nach dem Gebrauch in den Kursen in die Ecke wirft, oder das der Schüler, wenn er seinen Kursus beendet hat, „verklopft", sondern der Schüler wird immer wieder zu seinem reichen Inhalte zurückkehren und in ihm einen Hausfreund fürs Leben gewonnen haben. Bei der Auswahl des zum Lesen Darzubietenden hat der Verfasser aber auch von graphischen Rücksichten sich bestimmen lassen, und hier kommt seine Absicht zum deutlichen Ausdruck, die Fertigkeit im Lesen schwieriger Sätze planmäßig zu erweitern. In seinem Bestreben, ein Musterlesebuch den Lehranstalten zu bieten, ist er rühmlich unterstützt worden vom unübertroffenen Autographen. Es haben in dem Buche der Berufsstenograph und der Pädagog eine glückliche Ehe geschlossen. Der praktischen Verwendbarkeit des Stoffes als Diktat dient auch die an dem Rand angebrachte Silbenzählung.

6. **Robert Fuchs,** Humoristische Bibliothek. Übungsbuch für Gabelsbergersche Stenographen. Bd. I. Teil 1 u. 2. Je 32 S. Autogr. Dresden 1903, Selbstverlag. à 20 Pf.

Eine flüchtige Durchsicht der gefällig ausgestatteten, hübschen Hefte veranlaßte den Berichterstatter, das erste Bändchen im Unterrichte zu benützen und es seinen Schülern zur Anschaffung zu empfehlen. Die sich in dem Bändchen vorfindenden kleinen, launigen und witzigen Erzählungen, die in die deutsche und außerdeutsche Geschichte führen und uns bald in dieser, bald in jener Gesellschaft, Könige und Diplomaten, Schriftsteller und Künstler, Gelehrte und Dichter, Bürger und Soldaten, Frauen und Kinder sehen lassen, reizten ihn, den Versuch zu machen, diese Lektüre dem unterrichtlichen Betriebe zugrunde zu legen. Diesen Versuch hatte er aber ernstlich zu bereuen bald Ursache. Neben dem Annehmbaren und dem der Jugend Zuträglichen und Tauglichen findet sich in der „Humoristischen Bibliothek" viel Ungehöriges, das in den Lehranstalten keine Heimstätte finden darf und deshalb streng aus ihr zu scheiden wäre. Gewiß darf der Humor auch in den Unterrichtsanstalten nicht hintangesetzt werden, denn es genügt nicht, nur zu lernen und zu arbeiten. Der Schüler muß sich auch seines Lebens freuen. Aber

Digitized by Google

die Lektüre der „Humoristischen Bibliothek" erzeugt diesen vom Erzieher gewünschten Humor nicht. Die allzu häufig vorkommenden, ausschließlich nur zur Belustigung dienenden, witzigen Reden, die Erzählung der mitunter auch recht läppischen Späße rauben der Unterrichtsstunde ihre Würde, führen vom Zweck des Lernens ab, zerstreuen mehr als sie sammeln und verführen schließlich zu einem nur oberflächlichen Anschauen der Wortbilder, da die Pointe der Anekdote den Leser allzu sehr gefangen nimmt, und die Hauptsache, worauf beim Lesen zu achten ist, die stenographische Gestaltung, ganz und gar in den Hintergrund gedrängt wird. Daneben soll gern zugestanden werden, daß manches in der Sammlung ist, das als brauchbar für den gesamten Unterrichtszweck bezeichnet werden kann. Es sind dies die kleinen Darstellungen, in welchen geschichtlich und kulturgeschichtlich bedeutende Persönlichkeiten in interessanten und für sie charakteristischen, dem eigentlichen historischen Unterrichte aber ferner liegenden Situationen auftreten. Eine solche Lektüre tritt dann ergänzend zum Geschichtsunterricht und ist daher wohl berechtigt und erwünscht, denn wo wäre sonst für jene hübschen historischen Aussprüche Platz, die unsere Helden, Dichter und Künstler so reizend und so plastisch uns vergegenwärtigen? Unbedingt notwendig wäre aber dann, daß nur das wahrhaft Beglaubigte und Erwiesene erzählt wird, nicht die sogenannten „Treppenwitze der Weltgeschichte". Eine Nachprüfung der mitgeteilten Äußerungen von Diplomaten usw. würde ergeben, daß viele der Stichwörter, viele der interessanten historischen Fakta unhistorisch sind, daß sie sich in den Schriften der Zeitgenossen größtenteils nicht nachweisen lassen und daß erst der Treppenwitz späterer Geschlechter den böhmischen Stein eingesetzt hat, der jetzt so augenfangend funkelt; vgl. die Anekdoten über König Friedrich II. von Preußen usw. Wenn der Verfasser eine Fortsetzung zu bieten gedenkt und auch ein brauchbares Werk für Lehranstalten schaffen will, so muß seine „Humoristische Bibliothek" die bedeutendsten und interessantesten Gebiete in ihren Bereich ziehen und nach Form und Inhalt einer planmäßigen Anordnung und sorgfältigen Wahl folgen, damit sich die Schrift nicht als ein wahlloser Anekdotenjäger darstellt. Von Mitgliedern des so ehrwürdigen Königl. Stenographischen Instituts zu Dresden mit seiner auf ernste Ziele gerichteten Tätigkeit wird man eine nur das Lachbedürfnis befriedigende Lektüre, die sich aus skrupellos ausgewählten Späßen zusammenstellt, nicht erwarten dürfen.

7. Gabelsberger-Bibliothek. Serie A, B, C, D und E. Sämtliche Hefte Kl.-8°. 16—28 S. Autogr., teilweise auch mit Illustr. Wolfenbüttel 1903, Heckner'sche Druckerei. Subskriptionspreis 3 M. für 40 Bdchn.

Serie A. 1. Eine merkwürdige Geschichte von Fürst Wolkonski. 2. Die Rechte des Herzens von Ed. v. Braunfels. 3. a) Die Dachziegel; b) Ein mißglückter Spuk. 4. Drei heitere Erzählungen: Das Telephon. Die Königin. Große Hände. 5. Die Höhle von Steenfoll. 6. Das Paradies der Erde. 7. Aus dem Moralunterricht der französischen Volksschule. 8. Eine Nacht im Feindeslande. 9. Ein unheimlicher Patient. 10. Drei Bergsagen aus St. Anna.

Serie B. 11. Des Pfarrers Pflegling. 12. Weiß oder Rot? Eine Episode aus dem Eisenbahnleben. 13. Meister David. 14. Die Gudrunsage. 15. Das Ruinengespenst. 16. Saat und Ernte. Eine Erzählung aus dem Schwarzwald. 17. Der Student. 18. Aus dem Leben des Ehrenprotektors des VI. Deutschen Stenogr.-Tages, Sr. Maj. des Königs Georg von Sachsen. 19. Deutschlands höchster Eisenbahnviadukt und das Kaiserschloß zu Mylau. 20. Was ein guter Rat wert sein kann — wenn auch nicht für jeden Fall und jedermann.

Digitized by Google

Serie C. 21. Die Geisterharfe. Ein römisches Märchen. 22. Bob, Bill und Johny. 23. Der Sonntag des Schulmanns. Von Frz. Freih. v. Gaudy. 24. Der Findling. 25. Vom Großvater zum Enkel. 26. Der verunglückte Steuertermin. 27. Der Weltumsegler a. D. 28. Der König des Humbugs. 29. Der Teufel im Kleiderkasten oder der geprellte Freier. 30. Das Picknick a. d. Strozzischen Grund. Novelle von M. G. Saphir.

Serie D. 31. Zwei Freunde. Erzählung von M. E. Engelhardt. 32. Der alte Schreiber. Humoreske von E. Eckstein. 33. Allerlei. 34. Deutsche Sagen nach Gebr. Grimm u. Uhland. 35. Zwei lustige Kriegsgeschichten. V. W. Ziethe. 36. Ein Leutnantsstreich. Humoreske von H. Arnold. 37. Theodor Körner. Von L. Erbach. 38. Abendsommer. Von Franz Wichmann. 39. Eine Probe auf Leben und Tod. 40. Cäsar, der Kinderfreund.

An der Herausgabe dieses billigen und teilweise auch für den Unterricht in Lehranstalten wohl zu verwendenden Lesestoffes ist auch der Berichterstatter beteiligt. Er hat auf Aufforderung der Stenographischen Verlagsanstalt den Text einer Aufforderung zur Beteiligung an den „Preisarbeiten" entworfen und die Grundsätze darin festgestellt, nach denen die eingesandten Arbeiten würden beurteilt werden. Sämtliche eingelieferten Arbeiten sind von ihm und dem Oberlehrer Milzer (Wolfenbüttel) hauptsächlich nach ihrem Inhalte eingehend geprüft und je nach dem Befund der Durchsicht der Verlagshandlung zur Annahme und Veröffentlichung empfohlen worden. Wir können mit gutem Gewissen diesen Unterhaltungs- und Übungsstoff empfehlen und verweisen auf unsere Urteile im Pädagogischen Jahresberichte über die früher schon veröffentlichten anziehenden und reizvoll gestalteten Bändchen. Hinsichtlich der äußeren Ausstattung hat die Verlagshandlung noch höhere Anforderungen an sich gestellt und auch durch wohlgelungene bildliche Beigaben den Wert ihrer Veröffentlichungen erhöht. Unter den Bändchen sind auch solche, die im engsten Zusammenhange mit den in den Schulen durch den Unterricht angeregten Gedanken stehen. Die Gudrunsage, der Moralunterricht in der französischen Volksschule, König Georg von Sachsen, deutsche Sagen, Theodor Körner — das sind Lesestoffe von allgemeinem Bildungswert. Da die vor August 1902 erschienenen Bändchen der Gabelsberger-Bibliothek infolge der Systemrevision unbrauchbar geworden waren und nicht mehr neuverlegt worden sind, so begann die neue Serie wieder mit der Bezeichnung A, Band I. Die Kritik hat hier die Pflicht, der Verlagsanstalt Dank zu zollen für ihre hervorragenden, erfolggekrönten Bemühungen, den stenographischen Lesestoff verbilligen zu helfen. In diesen aufrichtigen Dank werden alle diejenigen begeistert einstimmen, welche mit Aufwand geringer Geldmittel an der Hand der gebotenen Lektüre in ihrer Ausbildung stenographischen Könnens und Wissens Förderung erfuhren. Während wir dies schreiben, empfangen wir die Anzeige, daß mehrere der Schriftchen bereits vergriffen sind.

8. **Hedwig Gaster**, Kleine Geschichten aus dem Schwedischen. Übersetzt und in stenographische Schrift nach dem System Gabelsberger übertragen. 74 S. Autogr. Wolfenbüttel 1903, Heckners stenogr. Verlagsanst. 1,50 M.

Eine höchst anziehende Erscheinung hat uns hier die opferbereite Stenographische Verlagsanstalt auf den Tisch gelegt. Wer wollte angesichts dieser Publikation, welche die Höhe und Leistungsfähigkeit der modernen Technik auf dem Gebiete des Buchdruckes und der Buchbinderei so deutlich veranschaulicht, noch tadelnde Bemerkungen machen, mäkeln und feilschen? Es werden hier 9 kleinere Skizzen und Erzählungen von

Digitized by Google

schwedischen Schriftstellerinnen und Schriftstellern, die im Schwedenlande sich eines guten Rufes erfreuen, geboten, so von August Blanche (gest. 1868), Ernst Ahlgrén (gest. 1866). Der Referent hat das Buch am Familientisch vorgelesen und durfte beifällige Zustimmungsäußerungen hören. Die allbekannte, schöne Schrift des Autographen (Schöttner) reizt besonders, sich in den Inhalt zu vertiefen. Wo man Prämien austeilt, möge man sich des Buches bedienen. Die 5 Illustrationen möchten mit Unterschriften und das französische Zitat S. 17 mit einer Übersetzung versehen werden.

9. Reuter-Bibliothek. Bd. 6. Montagsgeschichten von Alphonse Daudet. 3. Aufl. 30 S. 40 Pf. — Bd. 8. Prinzessin Ilse. Ein Märchen aus dem Harzgebirge von Marie Petersen. 3., verb. Aufl. 32 S. 50 Pf. — Bd. 11. Das Schloß Durande. Novelle von Freiherr Jos. v. Eichendorff. 2. Aufl. 48 S. 75 Pf. — Bd. 58. Aus dem Tagebuch einer jungen Frau. Eine Karnevalsgeschichte von E. Eckstein. 2. Aufl. 47 S. 75 Pf. — Bd. 152. Madame Kaudels Gardinenpredigten. Nach Douglas Jerrold von Friedrich Gerstäcker. 46 S. 75 Pf. — Bd. 153. Jagdbilder aus Tirol. Von Friedrich Gerstäcker. 43 S. 75 Pf. — Bd. 156. Der Freischütz. Humoreske von Friedrich Gerstäcker. 32 S. 50 Pf. — Bd. 157. Ritter und Bürger. Eine Frankfurter Geschichte aus dem 15. Jahrhundert von C. Spindler. 32 S. 50 Pf. — Bd. 159. Die letzte Nacht vor Straßburg. Kriegsbilder aus 1870 von Friedrich Gerstäcker. 48 S. 75 Pf.

Die „Reuter-Bibliothek" ist jetzt bis zum 175. Band vorgeschritten. Unter den uns zur Besprechung vorgelegten Sachen finden sich auch solche, die wir für die Schülerbibliotheken mit gutem Rechte empfehlen können und die, als Privatlektüre von der stenographiekundigen und Stenographie erlernenden Jugend benutzt, sehr wohl geeignet sind, den Leser mitten in Zustände und Ereignisse vergangener Zeiten hinein zu versetzen, seine Teilnahme wachzurufen und den Geist für die im Unterricht einmal anzuknüpfenden historischen Belehrungen so empfänglich als möglich zu machen. Band 157 und 159 schildern auf das lebendigste und anschaulichste die Zustände der Vergangenheit. Wer könnte die Belagerung von Straßburg im Jahre 1870 wahrer und ergreifender schildern, als ein Schriftsteller, der sich an den Ort, wo sich das Schauspiel zutrug, selbst begab und als Auge- und Ohrenzeuge einen weltgeschichtlichen Akt vor sich abspielen sah? Jeder Geschichtslehrer weiß, daß durch solche Mitteilungen die Aufmerksamkeit und das Interesse der Schüler auf das nachhaltigste erregt wird. Alles, was unsere früheren Berichte über die Ausstattung der Bände der Reuter-Bibliothek geurteilt haben, müssen wir hier von neuem bestätigen. Druck, Papier, Autographie und die Übertragung nach den Berliner Beschlüssen — alles ist gleich gut und sichert der Edition ihre alten Freunde und erwirbt ihr neue Gönner und Abnehmer.

## IV. Geschichte.

1. **Joseph Alteneder**, Dr. Karl Albrecht. Dem hochverdienten Veteran der Gabelsbergerschen Schule zur Vollendung des 80. Lebensjahres als Festgabe gewidmet. 36 S. Typendr. mit 2 Bildern. Dresden 1903, E. Haendcke. 50 Pf.

Dr. Albrecht, dessen Lebensgang hier von kundiger Hand vorgeführt wird, gehörte zu den verdienten Männern und hervorragenden, bestbewährten Pionieren der Gabelsbergerschen Schule. In einem Zeitraume von 60 Jahren hat er mit unermüdlichem Eifer und reichstem Er-

Digitized by Google

folg die Fortbildung, Förderung und Verbreitung der deutschen Redezeichenkunst durch Wort und Schrift sich unentwegt angelegen sein lassen und ihr seine überaus schätzbare wertvolle Arbeitskraft gewidmet. Der Verfasser wollte daher den 4. April, an dem der Nestor seinen 80. Geburtstag vollendete, nicht vorübergehen lassen, ohne dem ehrwürdigen Greise im Namen der Gabelsbergerschen Schule den schuldigen Dank zu zollen und laute Kunde davon zu geben, wie sehr sie seine außerordentlich verdienstvolle Wirksamkeit auf dem Gebiete der Stenographie würdige und anerkenne. Es ist ein reiches Leben, das hier vor unseren Augen entrollt wird und das sich innerhalb der Lehr- und Unterrichtszimmer, im Vereinslokal, in Sälen und Kirchen, wo Vorträge und Reden gehalten wurden (in ungefähr 6000 Versammlungen hat Albrecht von der Stenographie praktischen Gebrauch gemacht), und im Redaktionsstübchen rührig entfaltet hat. Als Redakteur der Allgemeinen deutschen stenographischen Zeitung hat der Jubilar über zweihundert Zeitschriften und über 900 Bücher in 21 verschiedenen Sprachen anzuzeigen und etwa 60 Systeme zu studieren gehabt. Albrechts Buchbesprechungen in genannter Zeitschrift zeichneten sich aus durch Gewissenhaftigkeit, maßvolles, wohlbegründetes Urteil. Es sind niemals wieder solche Rezensionen in dieser Gründlichkeit und in diesem Umfange in genanntem Blatte veröffentlicht worden. Albrechts Lehrbuch gehört seit Jahren zu den beliebtesten und verbreitetsten Lehrmitteln, wie der bisherige Absatz von 132000 Exemplaren zur Genüge beweist. Albrecht war, wie der Referent aus eigenen Anschauungen und Erlebnissen bezeugen kann, ein äußerst volkstümlicher Stenograph im Sachsenland. Als ein Landsmann des Gefeierten ist der Referent den Ausführungen der kurzen, aber umfassenden Biographie mit besonderer Achtsamkeit und Teilnahme gefolgt und bezeugt, daß jeder Stenograph in der Lektüre reiche Belehrung empfangen wird. Der Verfasser hat mit wohltuender Wärme und liebender Hingebung ein wahres Lebensbild seines Freundes gezeichnet, was um so höher anzuschlagen ist, als angenommen werden muß, daß der Herr Geistliche Rat die entgegengesetzten politischen und religiösen Anschauungen seines Kunstgenossen vertritt.

2. Dr. **W. Larfeld**, Prof., Woher und Wohin? Eine Bilanz auf stenographischem Gebiete. Zum 70jährigen Jubiläum von Gabelsbergers Originalwerk. 62 S. Typendr. Wolfenbüttel 1904, Heckners stenogr. Verlagsanst. 60 Pf.

Der Verfasser hat bereits seit 33 Jahren die Entwicklung der stenographischen Bewegungen mit Interesse verfolgt und ist bemüht gewesen, seinen Blick über die Grenzpfähle des eigenen Systems hinaus zu erweitern. Er war oft berufen, auch sein Scherflein zur Lösung der stenographischen Fragen beizusteuern. Diese reiche Tätigkeit befähigt ihn, in selbständiger Auffassung den Gang der stenographischen Bewegung in Deutschland zu zeichnen, die Stärke der miteinander um die Palme ringenden Parteien abzuwägen und zu bewerten und auf Grund des bisherigen Verlaufs des Kampfes ein Urteil über dessen voraussichtlichen Ausgang zu wagen. Seine Arbeit führt sich mit einer Charakteristik des Meisterwerkes Gabelsbergers ein, ihr folgt eine gleiche über Stolze. Beide Schöpfungen werden gegenseitig abgewogen und die Geschichte ihrer Ausbreitung genauer beschrieben. Das tragische Schicksal des Unterganges der Stolzeschen Schule, die Bewegungen, welche bis zur Gründung der Einigungsschule Stolze-Schrey führten, werden in ihren hauptsächlichsten Etappen vorgeführt. Keine Tatsache, die hier von Bedeutung geworden war,

Digitized by Google

bleibt unerwähnt und unaufgedeckt. Die Anstrengungen der Gabelsbergerschen Schule, sich in Norddeutschland zu behaupten, die Beschlüsse des Berliner Stenographentages — alles wird mit gerecht abwägendem Urteil dargelegt, geschätzt und bewertet. Reiches beigebrachtes Zahlenmaterial veranschaulicht den ungeahnten Aufschwung der Ausbreitung der Kurzschrift des Münchener Meisters und gibt den in ruhigem, leidenschaftslosem Tone vorgetragenen Wahrheiten die echte Beweiskraft. Über das Verhältnis zu den „Kunstgenossen" in Österreich werden wahrheitsgetreue Aufschlüsse, die diejenigen beruhigen werden, welche üble Folgen von der Systemrevision fürchteten, gegeben. Tadelnde und verabscheuende Worte fallen über die die äußerste Grenze des Zulässigen überschreitenden Maßnahmen des stenographischen Wettbewerbes, wie es die Schule Stolze-Schrey zu tun beliebt. Der Verfasser verschweigt nicht, daß auch innerhalb der Mauern Ilions bisweilen gesündigt wird. (Stimmt!) Aber was dort über die beobachtete Reklame des Parteifanatismus Glaubwürdiges mitgeteilt wird, das hat Formen angenommen, die auf unsere gebildeten Kreise nur abstoßend wirken können und ihnen jede intensive Betätigung in stenographischer Hinsicht verleiden muß. In ausführlichster Weise verbreitet sich dann die Schrift über die Ausbreitung der beiden Systeme und gelangt nach abwägender Prüfung des Zahlenmaterials zu der unbestrittenen Tatsache, daß die Gabelsbergersche Schule in Deutschen Reiche doppelt so viel organisierte Mitglieder zählt, als die Schule Stolze-Schrey in Norddeutschland, nahezu doppelt so viel Vereine als letztere in Preußen. Zum Schlusse führt die Abhandlung noch aus, warum die überschwenglichen Hoffnungen der Anhänger des Einigungssystems nicht in Erfüllung gegangen sind, und bezeichnet die Ursachen, warum das Gabelsbergersche dasselbe überflügelt hat, auch da, wo von jeher das System Stolze eingesessen war. Aus diesen Angaben wolle man erkennen, wie beachtenswert die Ausführungen sind und wie sie als ein durch die wüsten Irrgänge des widrigen, aber doch aufgedrungenen Systemkampfes zurechtweisendes Licht von hoher Warte aus geschätzt werden müssen. Indem wir dies schreiben, wird das Schriftchen am 13. April in der 51. Sitzung des Preußischen Hauses der Abgeordneten bei der zweiten Beratung des Entwurfes des Staatshaushaltsetats vom Abgeordneten Pleß gelegentlich der kurzen Debatte über die Einführung des Stenographieunterrichts rühmlichst empfohlen und aus ihm nachgewiesen, daß das Gabelsbergersche System die Aussicht hat, sehr bald das alleinherrschende zu werden.

3. **Eduard Krumbein**, Vom Dresdener Stenographentage bis zur Gegenwart. Nachtrag zur Entwicklungsgeschichte der Schule Gabelsbergers. Bd. 155 von Reuters Bibliothek für Gabelsberger-Stenographen. 44 S. Typendr. Dresden 1903, W. Reuter. 60 Pf.

Die Schrift ist die Fortsetzung des früher im Pädagog. Jahresbericht, Bd. 53, S. 519, besprochenen vortrefflichen Werkes: „Entwicklungsgeschichte der Schule Gabelsbergers" (Band 130 von Reuters Bibliothek). Die gerühmten Vorzüge der Krumbeinschen Geschichtsschreibung: Klarheit, Ausführlichkeit und Richtigkeit, sind auch hier wieder nachweisbar. Der Verfasser stand auch hier wieder mitten in den Bewegungen, Strömungen und Ereignissen und war sonach als Augen- und Ohrenzeuge befähigt, den kurzen, ereignisvollen Zeitraum wahrheitsgemäß zu kennzeichnen. Keine der bedeutsamen Kundgebungen der Fachpresse ist von ihm unbenutzt gelassen worden, und wem auch der In-

Digitized by Google

halt der Auseinandersetzungen, Entgegnungen, Gutachten und wie die gedruckten Meinungsäußerungen jener kampfbewegten Tage alle heißen mögen, noch bekannt sein sollte, er wird das Schriftchen immerhin mit Gewinn lesen, da der Verfasser es verstanden hat, die einzelnen Züge zu einem Gesamtbild zu verschmelzen. Auf S. 14 werden auch Aufschlüsse darüber gegeben, welche gewisse geistige Strömungen zu einer Reform unbedingt geführt haben. Es sind dies die Nachweise, welche wir in allen Publikationen, die sich über die Systemurkunde aussprachen, vermißt haben (s. Pädagog. Jahresbericht, Bd. 55, S. 575). Ein abschließendes Urteil über den Wert der Berliner Beschlüsse hat der Verfasser sich nicht getraut zu geben. Unter Berufung auf das Schriftwort: „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen" ermahnt er zur Geduld und zu ruhigem Abwarten. Seine Zeichnung aber über den vollzogenen Umschwung in der Auffassung über das Gabelsbergersche System und die leidenschaftslose Charakterisierung der jetzigen Führer ist leider nur allzu wahr. Vielleicht würde noch eine tiefere Einsichtnahme in die für den Unterricht bestimmte Literatur der Schule Gabelsberger und ein Blick auf die mannigfaltige Anwendung der Stenographie im öffentlichen Leben und damit im Zusammenhang stehende moderne Erscheinungen das Bild vervollständigt haben. Die auf S. 40 über die Stellung des Ministeriums in Bayern gegebenen Mitteilungen sind bereits von neuen Ereignissen überholt.

4. **Ernst Dinter**, Der Gabelsberger-Stenographenverein zu Breslau und seine Stellung in der Entwickelungsgeschichte der deutschen Stenographie. 86 S. Typendr. Breslau 1901, Gabelsberger-Stenographenverein.

Ähnelt auch der zum Teil auf mühevollem Studium der Vereinsakten beruhende Bericht dem Charakter einer Chronik, da die Ereignisse chronologisch geordnet sind und die Überschriften der Abschnitte durch Jahreszahlen dargestellt werden, so wird doch in der Aufzählung der Erlebnisse und der Veranstaltungen eines der ältesten Stenographievereine ein zusammenhängendes Bild entworfen, das dem Leser nicht nur Ziffern und Namen bietet. Hier werden namentlich im Eingange — Einführung der Stenographie in Breslau, Gründung und Entwicklung des Vereins — Zustände erwähnt, welche zur Erkenntnis der Geistesströmungen von Wert sind. Gerade das Heranziehen und Verknüpfen der Tatsachen auf stenographischem Gebiete mit den Kulturbestrebungen überhaupt verleiht diesem Bericht seinen hohen Wert und gibt ihm Anschaulichkeit und Leben. Wir stehen nicht an, ihn als Muster einer Geschichte eines Stenographievereins zu bezeichnen.

5. Festschrift zur Feier des vierzigjährigen Bestehens des Gabelsbergerschen Stenographenvereins in Hannover. 1863—1903. 47 S. Typendr. Hannover 1903, Selbstverlag des Vereins. Kostenlos.

Der Gabelsbergersche Stenographenverein zu Hannover wurde am 14. August 1863 auf Veranlassung des Professors Dr. Heyde vom Stenographischen Institut zu Dresden gelegentlich seiner in Braunschweig und Hannover abgehaltenen Unterrichtskurse als Wanderlehrer gegründet. Seit jenen Tagen ist er treu und unentwegt für Gabelsbergers geniales Werk eingetreten, hat sich aus kleinen Anfängen heraus zu einer achtunggebietenden Stärke entwickelt — zählt er doch zurzeit 400 Mitglieder — und muß ihm das Verdienst, die Einführung des Unterrichts in Stenographie in viele Schulen Hannovers erfolgreich angeregt zu haben, zugesprochen werden. Dieser Umstand gibt uns ein Recht, auf diese Fest-

Digitized by Google

schrift aufmerksam zu machen, deren aktenkundliche Aufzeichnungen den großen Ernst und den regen Eifer auf jedem Blatte bezeugen, mit dem dieser umsichtige und selbstlos wirkende Verein der Jugend stenographisches Können und Wissen zu übermitteln beflissen war. Was über diese Tätigkeit auf S. 22 ff. Wahres berichtet wird, stellt eine so hohe Summe von Geduld, Arbeitskraft, Lehrgeschick und Mühe dar, daß man den opferfreudigen, idealgerichteten Verein um seine kulturfördernden Bestrebungen nur aufrichtig beglückwünschen muß. Das von ihm im Jahre 1900 herausgegebene, vom Lehrer Seegers verfaßte Lehrbuch, welches in den von dem Verein ins Leben gerufenen Kursen verwendet werden muß, fand auch im Pädagog. Jahresbericht eingehende Besprechung. Auch aus dieser Vereinsgeschichte ist zu erkennen, daß die führenden Geister, die sich um den Verein die höchsten Verdienste erwarben, Mitglieder des deutschen Lehrerstandes waren, und diese Mitteilung gereicht uns zu hoher Freude und Genugtuung.

6. Mitglieder des Königlichen Stenographischen Instituts zu Dresden. Jahrbuch der Schule Gabelsbergers für das Jahr 1904. 47. Jahrg. XL u. 218 S. Typendr. nebst Kalendarium und Papiereinlage. Taschenbuchformat. Ausgabe A (wie bisher) 1,10 M. bezw. 1,35 M. Ausgabe B. (gekürzt) 85 Pf. bezw. 1,10 M. Wolfenbüttel 1904, Heckners stenogr. Verlagsanst.

Die Ausgabe des „Jahrbuches" hat eine Neuerung zu verzeichnen. Sie erfolgt von nun an in zwei Bearbeitungen, um auch denen, welchen an dem gesamten statistischen Material nichts gelegen ist, die Anschaffung zu ermöglichen. Während mithin die eine Ausgabe wie bisher (Ausgabe A) erfolgt, wird die andere (Ausgabe B) nur umfassen: das Kalendarium, einen Artikel propagandistischen Inhalts, Förderung der Stenographie durch Behörden, das Gabelsbergersche System im Dienste parlamentarischer Versammlungen, Verbände der Schule, Ergebnisse der Statistik, Literatur der Schule Gabelsberger, Inserate und 80 Seiten weißes Papier. Sobald die Statistik der wichtigsten anderen stenographischen Schulen erschienen ist, wird den Subskribenten eine kurze Übersicht über das Ergebnis zum Preise von 15 Pf. frei zugeschickt. Zum Zwecke des Einheftens in das Jahrbuch ist am Schlusse desselben ein Falz angebracht, an den dann jeder, der Wert darauf legt, zur Vergleichung der Endergebnisse alles beisammen zu haben, die nachgelieferten Blätter leicht ankleben kann. So stellt sich das Jahrbuch als einer der bewährtesten Ratgeber in stenographischen Fragen vor. Es enthält ein auf das sorgfältigste gesammeltes und gesichtetes statistisches Material, das auf absolute Zuverlässigkeit Anspruch erheben kann. Infolge seines zuverlässigen und reichhaltigen Adressenmaterials ist dieses Buch das beste Mittel zur Pflege eines ausgedehnten, lebhaften Verkehrs mit Stenographen beiderlei Geschlechts. Das Jahrbuch trägt deshalb wesentlich zur Förderung des Interesses an der Kunst infolge des gegenseitigen Gedankenaustausches bei. Seinen Veröffentlichungen über die Verbreitung der Gabelsbergerschen Stenographie sehen weite Kreise immer mit Spannung entgegen. Die Ergebnisse des Jahrbuches verzeichnen auf dem wichtigsten Gebiete, dem des Schulunterrichts, bedeutende Fortschritte. Die Zahl der Lehranstalten (Deutsches Reich, Österreich, Schweiz, übriges Ausland) beträgt 1814 (+ 144, d. h. mehr als im vorigen Zähljahr), die Zahl der an Lehranstalten Unterrichteten 58300 (+ 4183). Die Zahl der neu hinzugekommenen Lehranstalten ist ganz besonders auffällig und überraschend groß im Königreich Sachsen, und diese erfreuliche Aufwärtsbewegung dauert hier immer noch an.

Digitized by Google

Hier haben zu Ostern 1903 abermals 24 Lehranstalten (1 Realprogymnasium, 1 Realschule, 2 Handelsschulen, 4 höhere Mädchenschulen, 6 Fortbildungs-, 10 Bürgerschulen) mit dem stenographischen Unterrichte neu begonnen.

Ein nicht zu unterschätzendes Verdienst um die Geschichtswissenschaft erwarb sich der Akademische Stenographenverein nach Stolze-Schrey zu Berlin, indem er, gewiß unter großen Kosten, eine Neuauflage der ersten stenographischen Lehrbücher, die überhaupt in Deutschland erschienen sind, nämlich der Ramsay-Ausgaben in deutscher und lateinischer Sprache, besorgte. Die opferwillige Körperschaft ließ das äußerst seltene Original auf photolithographischem Wege vervielfältigen. Diese Ausgaben, sowie die Reproduktion des Lehrbuches von Mosengeil (1796) werden das Entzücken der Sammler und Liebhaber hervorrufen. Ein näheres Eingehen auf diese Publikationen müssen wir uns für das nächste Jahr vorbehalten. Die Zusendung der Bücher erfolgte leider erst, nachdem die Redaktion des Referates bereits geschlossen war. Ebenso verspätete sich die Überreichung der Hefte der neuerschienenen Zeitschrift: Der Kurzschreiber, des Organs zur Herbeiführung eines einheitlichen deutschen Stenographiesystems, herausgegeben und geleitet von Wilh. Schickenberg, Hannover. Die Besprechung der ideenreichen, dem Aufbau der stenographischen Wissenschaft dienenden Artikel muß auf das nächstjährige Referat verschoben werden.

Digitized by Google

# XIII. Musikalische Pädagogik.

Von

**Ernst Müller,**

Realgymnasiallehrer in Leipzig.

---

Wer in der Literatur nicht das Bedeutendste der neuen Erscheinungen kennt, gilt für ungebildet; in der Musik sollten wir ebensoweit sein.

Robert Schumann.

Schumanns gewiß natürlicher Wunsch ist bis heute nicht erfüllt worden; des freisinnigen Mannes ernste Mahnung zu wiederholen, erscheint als dringende Notwendigkeit. Ist auch die allgemeine musikalische Bildung seither beträchtlich fortgeschritten, so erstreckt sie sich bei den meisten Musikfreunden doch nicht auf jenes ziemlich bedeutende Maß von Übung und Fachkenntnissen, welches dazu nötig ist, neue Musikstücke aus der bloßen Lektüre zu beurteilen. Daher die wenig erfreuliche Erscheinung, daß die Kenntnis neuer Werke selbst bei sehr Gebildeten sich häufig nur auf einzelne Stücke beschränkt, welche beliebte Vokal- oder Instrumentalkünstler in ihren Konzerten vortragen. Im günstigsten Falle bilden solche Piecen nur den allergeringsten Teil der bedeutendsten musikalischen Erscheinungen. Die ungeheure Masse von unbedeutenden Novitäten des Musikalienverlags aber macht es dem Laien fast unmöglich, dem Musiker von Fach selbst sehr schwer, sich zu orientieren.

Dieser Stand der Dinge ist — zumal für das gebildete Laienpublikum — ein Mißstand, den die oft sehr wertvollen, aber zumeist technisch-musikalischen Kritiken der Fachblätter bisher bestehen ließen, der auch durch die Empfehlung von Novitäten seitens der Verleger kaum ganz entfernt werden dürfte, weil die Verleger — auch die rührigsten und gesinnungstüchtigsten — Sonderinteressen haben müssen. Diesem Mißstande abzuhelfen, soweit es durch völlige Unabhängigkeit, durch Gewissenhaftigkeit des Studiums und Urteils und durch Ausdauer möglich, wäre eine, wenngleich keineswegs leichte, so doch lohnende Arbeit. Lasse man das gänzlich Unbedeutende unberücksichtigt, weise dafür um so eindringlicher auf das im guten oder schlechten Sinne Hervorragende und Beachtenswerte hin. Frei von nichtssagenden Fachphrasen sei die Sprache; sie suche den Kerngehalt der neuen Werke unter möglichster Vermeidung solcher technischer Details, die — an sich völlig wertlos — mehr verwirren als belehren, kurz zu charakterisieren. Und noch etwas! Nicht Kritiker und Rezensent allein — auch Führer möchte der Verfasser des folgenden Begleitschreibens zu den neuen Werken sein. Ein Führer, welcher dem des Wegs Unkundigen, der alles gern erschauen möchte, ungeleitet aber oft das Wichtigste übersehen würde — die wirklichen Schönheiten der Tour zeigt, ihn aber auch auf versteckte Gefahren des Weges aufmerksam macht. —



Digitized by Google

Nun ist zwar die literarische Ausbeute, die wir unter treulichem Suchen auf unserer Wanderung gemacht haben, durchaus nicht bedeutend zu nennen, immerhin sind einige angenehme Erinnerungen zu verzeichnen. Sie seien in Form von Begutachtungen angeführt — getreu dem Grundsatze, den Hans Sachs in den „Meistersingern" ausspricht:

„Daß weder Haß noch Liebe
Das Urteil trübe,
Das er fällt."

---

## Literatur.

### A. Gesang.

### I. Lehr- und Übungsbücher.

1. **Karl Roeder**, Vorschule zum Kunstgesang. Zum Gebrauch in Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten, sowie auch beim Privatunterricht. Arnsberg, J. Stahl. 2 M.

Ein ganz vortreffliches Buch, das mit viel Fleiß und Sachkenntnis gearbeitet ist und das wir mit größtem Interesse durchstudiert haben. Eine Vorschule nennt der Verfasser sein Heft; daher bietet er darin nichts, was über die gezogene Grenze hinausginge. Das Buch bringt außer einem theoretischen, beschreibenden Teil, der sich über den Stimmapparat, über das Atmen, die Körperhaltung, die Mundstellung, den Tonansatz, die Tonbildung, die Stimmklassen und Stimmregister, endlich über die Pflege unseres Stimmorgans sehr eingehend ausspricht, durchaus sinngemäße, gründliche Stimmbildungs- und Treffübungen, verbunden mit Vokalisation und Solmisation; es übt — wiederum in gründlichster Weise — die verschiedenen Arten des Tonansatzes, die Hauptstärkegrade und das Tonschwellen. Zuletzt kommen einige Solfeggien von Concone und einige klassische Tonstücke. Das Büchlein sei angelegentlichst empfohlen; ein tüchtiger Lehrer wird für sich und seine Schüler viel Gewinn daraus erzielen.

2. **Gustinde**, Theoretisch-praktische Anleitung zur Erteilung des Gesangunterrichts in Volksschulen und höheren Lehranstalten nach den Grundsätzen der Kunsterziehung. Berlin, L. Oehmigkes Verlag. 3 M.

Der Verfasser, Rektor in Berlin, der sein Buch unter Berücksichtigung der Forderungen des im Auftrage des Ministeriums bearbeiteten Lehrplans für die Berliner Gemeindeschulen bearbeitet hat, will den Unterricht im Singen an der Hand einer selbsterfundenen Singmaschine erteilt wissen. Da wir dieses Instrument nicht kennen, sind wir auch nicht in der Lage, uns darüber auszusprechen. Doch sollen, wie der Autor versichert, die von einer Anzahl Berliner Schulinspektoren begutachteten Resultate ganz hervorragende gewesen sein. Im übrigen interessieren an dem brauchbaren Buche treffliche Vorbemerkungen, von denen mancher Gesanglehrer — vor allem der, der sich so nennt und es doch nicht ist (ihre Zahl ist nicht gering!) — profitieren könnte.

3. **Gustav Hecht**, Der Gesangunterricht in der ein- und dreiklassigen Volksschule. Eine praktische Anweisung in der Methode desselben für Seminaristen und Lehrer. Gr.-Lichterfelde, Chr. Friedrich Vieweg. 1,20 M.

Ein allbekanntes, gediegenes Büchlein, das bereits in dritter Auflage erschienen, mit Ernst und großer Gewissenhaftigkeit auf Grund

Digitized by Google

langjähriger Erfahrungen gearbeitet und insbesondere Seminaristen zum eingehenden Studium warm zu empfehlen ist.

4. **Otto Fichtner**, Lehrer in Leipzig, Methodische Übungen für den Gesangunterricht. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung. 20 Pf.

Dieselben Übungen, die in den Leipziger Schulliederbüchern enthalten und hier auf vielseitiges Verlangen gesondert erschienen sind. Fichtner ist ein tüchtiger Gesanglehrer; seine Übungen, zu deren besserem Verständnis noch die 1897 auch bei Dürr erschienenen Erläuterungen dienen, sind das Produkt eines langjährigen, vernünftigen Unterrichts im Singen. Sie erwecken in den Kindern Lust und Liebe zum Singen und führen sehr bald und sicher zum Ziele. Das unterscheidet sie vorteilhaft von gewissen Übungsschulen und Methoden, die als epochemachend gepriesen werden und doch zu keinem Ziele führen.

5. **Richard Engelhardt**, Kleine zweistimmige Gesangschule für Sopran und Alt. München, Theodor Ackermann. 80 Pf.

Schon der Zusatz auf dem Titelblatte: „Lehrer an der städtischen Singschule in München" veranlaßte uns, mit erhöhtem Interesse den Inhalt des in der Tat ganz famosen Werkchens, welches das Wichtigste über die menschliche Stimme sagt, sich über das Atmen, die Tonbildung, das Notwendigste aus der Musiklehre ausspricht und endlich eine große Zahl von meist zweistimmigen Treff- und Stimmbildungsübungen mit untergelegten Lauten, Silben, Wörtern und Liedertexten bietet, anzusehen. Die Münchner Singschule hat einen vortrefflichen Ruf; der Verfasser dieser Gesangschule und die Gesangschule selbst rechtfertigen diesen Ruf.

6. **Franz Brunner, Martin Einfalt, Franz Prammer**, Chorgesangschule für Gymnasien, Realschulen, Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten, sowie für Musikschulen. Linz, Lehrerhausverein für Oberösterreich. 1,50 M.

Ein Buch, welches in zwei Teilen reichhaltigen, gut gesichteten Übungs- und Liederstoff bietet.

7. **O. Zanger**, Der Gesangunterricht in der Volksschule. Breslau, Max Woywod. 2,25 M.

Ein ganz ausgezeichnetes Werk, welches als Anweisung zur methodischen Behandlung des Singunterrichts für ernste junge Lehrer und Seminaristen eine außerordentlich wertvolle Fundgrube nützlichen Wissens genannt werden darf. Das Buch liegt in zweiter, verbesserter Auflage vor und ist früher schon einmal besprochen worden. Wir begnügen uns daher mit einer abermaligen Empfehlung desselben.

8. **J. J. Hartmann**, Anleitung zur Erteilung eines methodisch-praktischen Gesangunterrichts an Sekundar- und Mittelschulen. Basel, Helbing & Lichtenhahn. 30 Pf.

Ein kleines handliches, für die Schüler berechnetes Schriftchen, in welchem das Wissenswerteste — allerdings sehr gedrängt — vorzufinden ist.

### II. Gesänge (Liedersammlungen) für Kinder- oder Frauenstimmen.

1. **Bernhard Schneider**, Heimatstimmen. Eine Sammlung alter und neuer, geistlicher und weltlicher Volksweisen und Kunstgesänge in dreistimmiger Bearbeitung herausgegeben. Dresden, A. Huhle. Ausgabe A 1 M. Ausgabe B 2,50 M.

Ausgabe A enthält 258 Gesänge für die Chor- und Oberklassen der Volksschule, Ausgabe B 376 Lieder und Gesänge für höhere Töchter-



Digitized by Google

schulen, Töchterpensionate, Lehrerinnenseminare und Frauenchorvereinigungen. Die Sammlung ist mit einem wahren Bienenfleiße gearbeitet. Aus allen Gegenden und aus allen Zeiten bis hinein ins Mittelalter (u. a. sind einige Gesänge aus den Jenaer und Colmarer Liederhandschriften darin enthalten) hat der Verfasser zusammengetragen, was ihn gut und wertvoll dünkte. Und in der Tat sind auch die meisten der in der Sammlung enthaltenen, recht geschickt bearbeiteten Gesänge von einem gewissen Werte; immerhin möchten wir die Frage aufwerfen, ob in Ausgabe A nicht manches hätte wegbleiben können, was sich unseres Erachtens für Oberklassen einer Volksschule nicht gut eignet. Wir erwähnen nur den „Butzemann", den Kaffee-Kanon, einige der Spiellieder: „Die Meißner Brücke", „Das Klosterspiel"; auch mit einigen Dialektliedern sind wir nicht recht einverstanden, z. B. „Das gebärgsche Madl", „Der heilge Ohmd" —. Solche naive, beinahe kindische Texte sind wirklich nichts für unsere großen Mädels — von den Knaben gar nicht zu reden. Abgesehen von diesem „Zuviel" enthält aber die Sammlung noch so viel Brauchbares und Gutes, daß wir sie sehr empfehlen können.

2. **Oskar Häring,** Liedersammlung für achtklassige Volksschulen. Leipzig, B. G. Teubner. 1. Heft 20 Pf.; 2. Heft 30 Pf., 3. Heft 50 Pf.

Die Zahl derartiger Liedersammlungen ist Legion, und es gehört wahrlich viel Mut dazu, eine neue herauszugeben. Die vorliegende ist im Anschluß an den Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschulen zunächst für achtklassige Volksschulen bestimmt, wird aber auch in Schulen mit weniger Klassen erfolgreich gebraucht werden können. Die Auswahl an Liedern ist mit Geschmack getroffen worden und läßt keinen Wunsch offen.

3. **Johann Diebold,** Liedersammlung für Volks- und Mittelschulen in 4 Heften. Freiburg, Herdersche Verlagsh. 1. Heft 30 Pf.; 2. Heft 45 Pf.; 3. Heft 55 Pf.; 4. Heft 50 Pf.

Diese Sammlung bietet in einem Punkte etwas Neues — sie atmet eine seltene „Bescheidenheit". Es sind nämlich nicht weniger als 65 Lieder aus der Feder des Herrn Verfassers darin enthalten. Das genügt! Das übrige ist mit Geschick und fachmännischem Blick zusammengestellt.

4. **Julius Gloger,** Volks- und Schullieder für dreistimmigen Kinderchor und vierstimmigen gemischten Chor in natürlichem Tonsatz. Breslau, Ferd. Hirt. 1,30 M.

Der Herausgeber betont in erster Linie den „natürlichen Tonsatz", dessen Wesen nach seiner Meinung darin besteht, daß zu dem zweistimmigen Satze zuerst der natürliche, ins Ohr fallende Baß gesetzt und dann erst der Tenor hinzugefügt wird. Die Idee hat uns interessiert, und wir haben die Lieder mit Fleiß auf ihren Satz hin geprüft, dabei aber gefunden, daß manches derselben recht eintönig, um nicht zu sagen langweilig, klingt; überdies sind einige ziemlich schwer ausführbar. Sonst aber enthält die Sammlung recht hübsche Sachen, auch eine recht klar geschriebene Abhandlung darüber, wie die Stimmbildungsübungen im Gesangunterricht an höheren und niederen Schulen vorzunehmen sind.

5. **J. Wolf,** Liederbuch für Mittelschulen, Töchterschulen und die Oberklassen gehobener Elementarschulen. Straßburg, J. H. Ed. Heitz. 50 Pf.

Ein bescheidenes Büchlein, doch nützlich zu lesen und daraus zu lernen.

Digitized by Google

6. Liederbuch. Eine Sammlung der beliebtesten Volksweisen, Märsche, Choräle und Motetten. Für den Schulgebrauch in 2 Heften bearbeitet von vier Suhler Lehrern. Hildburghausen, F. W. Gadow & Sohn. 1. Heft 40 Pf.; 2. Heft 50 Pf.

Eine brauchbare Sammlung, die in nicht geringer Auswahl von jedem etwas bringt, und zwar nicht das Schlechteste — abgesehen von dem gräßlich verstümmelten Texte des herrlichen Goetheschen Abendliedes: „Über allen Gipfeln ist Ruh'". Falk heißt der Barbar, der es wagt, an den Gedichten unseres größten Meisters herumzuschneiden und sogar die Unverfrorenheit besitzt, noch zwei Strophen hinzuzudichten. Man höre! Goethe dichtet:

„Über allen Gipfeln ist Ruh".
In allen Wipfeln spürest du
Kaum einen Hauch.
Die Vöglein schweigen im Walde.
Warte nur, balde ruhst du auch."

Nun die Verstümmelung:

„Über allen Wipfeln ist Ruh,
In allen Zweigen höreſt du
Keinen Laut;
Die Vöglein schlafen im Walde!
Warte nur, balde schläfst auch du!"

Und die Zutaten des Dichterlings Falk:

„Unter allen Monden ist Plag',
Und alle Jahr' und alle Tag'
Jammerlaut;
Das Laub verwelkt in dem Walde.
Warte nur, balde welkst auch du!"

„Unter allen Sternen ist Ruh',
In allen Himmeln höreſt du
Harfenlaut.
Die Englein spielen, das schallte!
Warte nur, balde spielst auch du!"

Es ist nachgerade an der Zeit, daß solche literarische Frevel ernstlich gerügt werden; denn schlägt man ein Liederbuch auf, so stößt man auch auf diese textliche Verstümmelung. Halt! Nicht immer! Denn in dem österreichischen Singbüchlein, welches uns im Augenblicke vorliegt, findet sie sich nicht. Das allein ist schon in gewissem Sinne eine Empfehlung.

7. **Josef Zirinn**, Liederbuch für die unteren Klassen österreichischer Mittelschulen. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn.

Der Preis ist nicht angegeben. Er dürfte nicht hoch sein, da die Sammlung keinen großen Umfang hat, sondern sich mit 65 aus dem Leben gegriffenen hübschen Liederchen begnügt.

8. **Gustav Abel**, Übungen und Gesänge für die Oberstufe achtklassiger Volksschulen (3., 2. und 1. Klasse), zusammengestellt aus dem Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschulen. Berlin, Nicolaische Verlagsbuchh. 50 Pf.

Wieder eine Singschule und Sammlung, die in erster Linie für die Berliner Gemeindeschulen bestimmt ist und, wie der Verfasser versichert, viele Lieder enthält, welche in diesen Schulen gern gesungen werden. Nun, da steht ihm ja der Weg für sein Büchlein offen.

Digitized by Google

9. Kleiner Liederschatz für die deutsche Jugend, zusammengestellt von Dr. Karl Reisert. Freiburg, Herdersche Verlagsh. 1 M.

Das kleine, bequem in der Tasche unterzubringende Büchelchen enthält 132 Lieder, meist im einstimmigen Satze, und ist gut auf Wanderungen oder in geselligen Kreisen zu gebrauchen.

10. Deutscher Sang nennt sich ein in zierlichem Formate von der Turnvereinigung Berliner Lehrer veröffentlichtes Büchlein, welches von der Weidmannschen Buchhandlung in Berlin zu dem billigen Preise von 10 Pf. zu haben ist und eine große Anzahl von Turnliedertexten enthält.

11. Choralbüchlein. Nach den Melodien des Andingschen Choralbuches in Ziffern und Noten zusammengestellt von Bernhard Roth. Hildburghausen, F. W. Gadow & Sohn. 10 Pf.

Das niedliche Büchlein geht nur die Meiningschen Kirchen- und Schulverhältnisse etwas an. Es gibt die Tonreihen der Choralmelodien in Ziffern und Noten an und bezweckt damit eine regere und sichere Beteiligung von groß und klein am Gemeindegesang. Übrigens ist es interessant zu beobachten, wie die Melodien des Andingschen Choralbuches oft von den unsrigen in Sachsen so abweichen, daß man sie kaum wiedererkennt.

### III. Gesänge für gemischten Chor.

1. **Johann Peter Esser,** Chor-Liederbuch für Präparandenanstalten. Düsseldorf, L. Schwann.

Der Verfasser hat seine Sammlung mit Berücksichtigung des Tonumfanges der jugendlichen Stimmen bearbeitet, und zwar im ganzen recht geschickt. Freilich haben solche Berücksichtigungen oft auch ihre Schattenseite. Unter der ausgesucht zuvorkommenden Behandlung der Tenöre, die mit Recht nicht zu hoch gesetzt werden, müssen die Soprane leiden, d. h. sie büßen ihren Glanz und ihre frische Höhe ein. In der vorliegenden Sammlung trifft man die Soprane ganz selten nur in ihrer eigentlichen Region an; sie bewegen sich zumeist in der eingestrichenen Oktave, dann und wann nur einmal darüber hinaus in der Gegend vom zweigestrichenen es und e. Daß dies die Wirkung von so manchem frischen Liedchen beeinträchtigen muß, liegt auf der Hand, ist aber nicht zu ändern.

2. **Gustav Beckmann,** Schulchorbuch. Essen, G. D. Baedeker. 2,80 M.

Ein vornehm ausgestattetes, inhaltreiches Buch, das sich insbesondere für höhere Schulen ganz vortrefflich eignen dürfte, da auf die unentwickelten Stimmen besondere Obacht gegeben ist und der Inhalt der Sammlung durch eine Anzahl geschmackvoller fremdsprachlicher Gesänge sich auszeichnet und dadurch von ähnlichen Liederbüchern erfreulich unterscheidet.

3. **Wilhelm Osburg** u. **Julius Gloger,** Der Chorsänger. Breslau, Heinrich Handel. 1,70 M.

Das Buch bietet eine reiche Auswahl von Kirchenliedern, geistlichen und weltlichen Gesängen und ist, wie gleich der Chorsatz verrät, für Präparandenanstalten berechnet.

4. **Wilhelm Bünte,** Chorliederbuch zum Gebrauch in Progymnasien, Real- und höheren Bürgerschulen für zwei Soprane, Alt- und Männerstimme. Hannover, Carl Meyer. 1,75 M.

Auch diese Sammlung, die einen sehr reichhaltigen und guten Stoff enthält, betont, wie schon aus dem Arrangement der Lieder (zwei Soprane,

Digitized by Google

Alt und Männerstimme) hervorgeht, in erster Linie die Schonung und Pflege der jugendlichen Stimme, wie sie gerade an Realschulen sich dringend nötig macht.

5. **Arthur Müller,** Vierstimmige Gesänge für höhere Lehranstalten. Unter besonderer Berücksichtigung des Umfanges und der Leistungsfähigkeit jugendlicher Stimmen bearbeitet. Groß-Lichterfelde, Chr. Friedrich Vieweg. 1,20 M.

Diese vorliegende Sammlung darf man sehr empfehlen, denn sie ist mit Fleiß und kundiger Hand bearbeitet worden. Auch bringt sie etwas ganz Neues insofern, als das Arrangement der Gesänge eine Ausführung durch zwei Soprane, Alt und Bariton, sowie gleichzeitig durch Sopran, Alt, Tenor und Bariton zuläßt. Dem Gesanglehrer ist es also sehr bequem gemacht, seinen Schülern nicht minder. Neben dem deutschen Volksliede und dem volkstümlichen Kunstliede sind auch in diesem Werkchen einige interessante fremdsprachliche Gesänge enthalten, lateinische, englische, französische, unter letzteren das einst vielgesungene „Malborough".

6. **Richard Bartmuß,** Vierzehn leicht ausführbare Motetten für gemischte Kirchenchöre. Op. 23. Leipzig, Gebr. Hug & Co. 1 M. Zehn Exemplare 7,50 M.

Mit religiösem Sinn empfunden und praktisch geschrieben, werden diese Gesänge bei passenden Gelegenheiten um so lieber ausgeführt werden, als sie an den Chor keinerlei Ansprüche stellen.

7. **Ferdinand Hummel,** „Halleluja", für vierstimmigen gemischten Chor a capella. Leipzig, Ernst Eulenburg. Partitur 80 Pf.

Das bekannte, bereits früher besprochene Stück wird — von einem tüchtigen Chor vorgetragen — in diesem Arrangement vollen Effekt erzielen.

8. **Ingeborg von Bronsart,** Osterlied: „Die Engel spielen noch ums Grab". Op. 27. Leipzig, Schuberth & Co. Partitur 80 Pf.; Singstimme 15 Pf.

Ein einfaches, ansprechendes Lied. Bietet nichts Neues und den Sängern keine Schwierigkeiten.

9. **Götze** u. **Köhler-Wümbach,** Sammlung von Chorgesängen für den Gesangunterricht an Lehrerbildungsanstalten. Gr.-Lichterfelde, Chr. Friedrich Vieweg. 1,40 M.

Dieser vorliegende erste Band der sehr schön ausgestatteten Sammlung bietet für den Gesang in den Präparandenanstalten oder unteren Klassen der sechsstufigen Seminare geeigneten und ausreichenden Stoff dar. — Band 2 und 3 gehören in die folgende Kategorie und sind dort beurteilt worden.

### IV. Gesänge für Männerchor.

1. **Götze** u. **Köhler-Wümbach,** Weltliche Lieder für Männerchor (zweiter Band der vorhin genannten Sammlung). 2,50 M. und
2. —— Geistliche und weltliche Männerchöre (dritter Band der Sammlung). Gr.-Lichterfelde, Chr. Friedrich Vieweg. 3,60 M.

Von diesen beiden Bänden hat uns besonders der zuletzt genannte gefallen, und zwar seiner trefflichen Auswahl wegen. Er enthält eine ganze Anzahl wertvoller Sachen aus früheren Jahrhunderten. Gerade für zukünftige Lehrer ist es von großem Nutzen, auch nach dieser Seite hin das Wissen etwas zu bereichern. Halten doch die meisten Lieder-

Digitized by

sammlungen an dem üblichen abgesungenen Kram fest, unbekümmert darum, ob die Sänger geistigen Gewinn davontragen oder nicht.

3. **A. Gräßner** u. **R. Kroff**, Sammlung geistlicher und weltlicher Gesänge für Männerchor, insbesondere für Seminare und die Oberklassen der Gymnasien, Realschulen ꝛc. Halle, Schroedel. 1,50 M.

Was das Etcetera auf dem Titelblatt zu bedeuten hat, ist nicht recht verständlich. Wahrscheinlich sind noch die Gesangvereine gemeint, für die sich das Buch in der Tat auch recht gut eignen dürfte, besser vielleicht, als für Gymnasien. Die wenigen altkirchlichen Gesänge, welche die Sammlung enthält, sind unseres Erachtens nicht ganz glücklich gewählt — abgesehen natürlich von den berühmten „O bone Jesu" von Palestrina und „Miserere" von Orlando di Lasso. Für den unbedeutenden Bußpsalm Lassos, für Lottis „Vere languores nostros", das bei weitem nicht mit dem Ruhme seines Autors sich deckt, hätte sich leicht etwas Wertvolleres finden können. Mozarts wundervolles „Ave verum corpus" z. B. vermissen wir — jeder Seminarist müßte es genau kennen.

4. **Robert Meister**, Liederbuch für Männerchor. Halle, H. Schroedel. 1,50 M.

Eine Sammlung von 120 Gesängen in der üblichen Art; bietet einiges Neue, darunter aber nicht viel Bedeutendes.

5. **Deutsche Eiche**, Lieblingsgesänge der deutschen Männergesangvereine. Leipzig, Ernst Eulenburg.

Die ausgezeichnete, bei Männergesangvereinen sehr beliebte Sammlung ist wieder durch eine Anzahl wirkungsvoll bearbeiteter Gesänge vermehrt worden: „Morgenwanderung" von Esser, „Zu Mantua in Banden" von Schiebold, „Ade, du lieber Tannenwald" und „Wo findet die Seele die Heimat, die Ruh'" von Schreiber, Tschirchs „Frühlingsglaube" und Schuberts „Am Meer".

6. **Ernst Stoehter**, Drei Männerchöre. Leipzig, Ernst Eulenburg. 60 Pf.

Davon liegt nur der dritte Chor: „Die Macht des deutschen Liedes", vor, ein frisches, schwungvolles und bei guter Ausführung jedenfalls sehr wirkungsvolles Stück, das sich auch für patriotische Gedenktage ganz gut eignen dürfte.

7. **Paul Klengel**, Drei Männerchöre a capella. Op. 24. Leipzig, Robert Forberg. Jede Partitur und Stimme 1 M.

Diese drei mit künstlerischem Geschmack und Feinsinn aufgebauten Chöre sind dem akademischen Gesangvereine „Arion" in Leipzig, dessen Dirigent der Autor früher war und nunmehr nach einem Abstecher nach Amerika wieder ist, gewidmet. Sie betiteln sich: „Über Nacht", „Im Lenz" und „Wo klare Brünnlein fließen". Die Lieder interessieren schon beim Durchlesen, und man ist begierig, sie einmal zu hören. Nun, der „Arion" wird sich nicht an seine Pflicht erinnern lassen — oder hat er sie schon aus der Taufe gehoben?

### V. Ein- und mehrstimmige Lieder mit Begleitung.

#### a) Sololieder.

Gute Sololieder sind unter den Lawinen von mittelmäßigen nicht bloß schwer herauszufinden, sie sind in Wirklichkeit seltener, als man glaubt. So wenig dem Anschein nach dazu gehört, ein tadelloses Lied zu machen, so fehlt doch meist eine Hauptsache: die Ursprünglichkeit des Empfindens, die Naivetät. Man kann dem einzelnen nicht zum Vorwurf machen, was dem ganzen Zeitraum eignet und unbewußt von uns allen eingesogen ist: das Vorschlagen der Reflexion. Freilich pflegen

Digitized by Google

unsere jungen Tonsetzer, gerade wie die Lyriker, es sehr übel aufzunehmen, wenn man ihr Talent ein reflektiertes nennt; haben sie doch das gute Bewußtsein, sich keineswegs nüchtern und gemächlich hinzusetzen und nun ihre Lieder mit kaltem Verstande auszuklügeln. Das ist aber auch die unterste Stufe reflektierender Produktion. Das Element, welches wir meinen und von welchem unsere Poeten sich nicht willkürlich losmachen können, weil es eben als integrierender Stoff unsere ganze Bildungsatmosphäre durchdringt, äußert sich vielmehr darin, daß jenes vermeintlich „unmittelbar Produzierte" in der Tat doch schon als ein Reflektiertes herauskommt. Wie viele Lyriker meinen die Empfindung selbst zu geben, während sie dieselbe bloß besprechen und umschreiben! — Mit den wenigen Liedern für Solostimmen, die uns zur Besprechung eingesandt sind, haben diese Bemerkungen etwas gemein.

1. **Klaus Pringsheim**, Venedig. Gedicht von Friedrich Nietzsche für eine Singstimme mit Begleitung des Orchesters oder Pianoforte komponiert. Op. 24. Leipzig, Robert Forberg. Preis mit Orchesterbegleitung 3 M., mit Klavier 1,50 M.

Pringsheim scheint zu jenen modernen Komponisten zu gehören, die im Rahmen des begleiteten Sololiedes allerhand wagehalsige Kunststücke auf dem rhapsodisch-sinfonischen Schwungseile probieren, dabei mit vieler Mühe die Balance halten. Was er alles in den Klavierpart, der uns vorliegt, hineingepackt hat, ist mehr als merkwürdig; wie mag nun erst die Orchesterpartitur aussehen und klingen!

2. **Wilhelm Kienzl**, Drei Gesänge für eine Singstimme mit Klavierbegleitung. Op. 66. Nr. 1. „Wiegenlied", Nr. 2. „Meine Mutter", Nr. 3. „Ekstase" (Hymne des Künstlers). Leipzig, Robert Forberg. Jedes Lied kostet 1,25 M.

Effektvolle, doch nicht leichte Lieder. Frau Lula Mysz-Gmeiner, der sie gewidmet sind, wird viel daraus zu machen verstehen. Die „Hymne des Künstlers" eignet sich allerdings weniger für Frauenmund.

b) Duette und mehrstimmige Gesänge.

1. **Ferdinand Hummel**, Vogellieder. Leipzig, Ernst Eulenburg. 2,40 M.

Hübsche, frisch empfundene, auch textlich reizvolle Duette, die bei der ausgesprochenen Armut auf diesem Gebiete der Literatur gewiß bald Freunde finden werden. „Der Pirol", „Die Amsel", „Die Nachtigall" und „Die Meise" lassen ihre Weisen ertönen.

2. **Ferdinand Hummel**, Osterreigen. Leipzig, Ernst Eulenburg. 1,20 M.

Ein sehr anspruchsloser, niedlicher Zwiegesang, der auch von Schulkindern leicht ausgeführt werden kann und vielen Anklang, namentlich bei den Mädchen, finden dürfte.

3. **Josef Rheinberger**, Sechs zweistimmige Hymnen (Texte lateinisch und deutsch) mit Begleitung der Orgel. Leipzig, Robert Forberg. Je 1,20 M.

„Salve regina", „Memorare", „Quam admirabile", „Inclina Domine", „Ave maris stella", „Puer, natus in Bethlehem" sind die Titel dieser Zwiegesänge. Vornehme, teilweise ganz wundervolle Sachen, von solidester Struktur, reicher Melodik und edelster Harmonik. Sehr zu empfehlen!

4. **Franz Schubert**, „Der 23. Psalm" für vierstimmigen Frauenchor mit Orchester, Pianoforte oder Orgel. Leipzig, Robert Forberg. 2,40 M.

Diese beliebte, ganz bekannte Motette dürfte auch in dieser Fassung gut wirken.

Digitized by Google

5. **Paul Manderscheid**, Klassische Frauenduette für Einzel- oder Chorgesang mit Klavierbegleitung in 4 Heften herausgegeben. Düsseldorf, L. Schwann. Preis eines Heftes in Partiturausgabe 2 M., das Stimmenheft 40 Pf.

Eine sehr hübsche, für Schul- und Hausgebrauch trefflich verwendbare Sammlung, die in ihren vier Abteilungen eine reiche Auswahl schöner und dankbarer Duette — geistliche und weltliche — den Sängern und Sängerinnen zur Lust und Freude bietet.

6. **Götze** u. **Köhler-Wümbach**, Klassische Chöre für Männerstimmen mit Begleitung des Pianoforte bezw. der Orgel. Gr.-Lichterfelde, Chr. Friedrich Vieweg. 3 M.

Dieses Buch bildet den vierten Band der schon erwähnten und besprochenen Sammlung von Chorgesängen an Lehrerbildungsanstalten. Der Inhalt ist geschmackvoll zusammengesetzt. Leicht sind die Aufgaben allerdings nicht, die den Seminarchören damit gestellt sind — so stoßen wir in z. B. Franz Schuberts „Gondelfahrer", im „Gesang der Geister" auf sehr gefährliche Klippen. Das Arrangement vom Händelschen „Halleluja" für Männerchor kann uns nicht imponieren; schon die Idee möchten wir vom musikalisch-ästhetischen Standpunkte aus nicht gutheißen.

7. **Ludwig Riemann**, Einstimmiges Chorbuch mit Klavierbegleitung. Eine Auswahl von volkstümlichen Volks- und Kunstliedern für höhere Lehranstalten, Seminarien, Männergesangvereine und gesellige Kreise. Leipzig, Breitkopf & Härtel. Klavierpart. 3 M., Singstimme 1 M.

Eine sehr dankenswerte Aufgabe, die der Herr Verfasser sich gestellt und mit künstlerischem Feinsinn durchgeführt hat. Diese Sammlung entspricht einem wirklichen Bedürfnis und dürfte von manchem Gesanglehrer an höheren Schulen, der mitunter in den Mittel- und Oberklassen derjenigen Sänger, die sich nicht am Chorsingen beteiligen — will er seinen Unterricht halbwegs interessant gestalten —, nicht weiß, woher den Gesangsstoff nehmen, freudig begrüßt werden. Die Auswahl der Gesänge ist mit viel praktischem Sinn getroffen worden; immerhin könnte bei einer Neuausgabe noch manches schöne klassische Lied, das die größeren Schüler verstehen und mit viel Lust singen (wir erinnern z. B. an Schumanns „Grenadiere", an sein „Wanderlied"), aufgenommen, dafür das langatmige, obwohl preisgekrönte „Flottenlied" gestrichen werden. Der Klavierbegleitung merkt man an, daß sie zum größten Teile von einem Fachmanne herrührt. Eins möchten wir aber noch erwähnen: daß nämlich die Lieder durchgängig einen halben bis einen ganzen Ton zu hoch gesetzt sind. Wer unsere Sekundaner- und Primanerstimmen kennt, der weiß auch, daß es um die Höhe derselben schlecht bestellt und schon in der Gegend des eingestrichenen c und d die Grenze zu suchen ist, über die man nicht gern hinausgeht. Der Gesanglehrer wird also wohl oder übel die Lieder der vorliegenden Sammlung dann und wann tiefer transponieren müssen — eine Aufgabe, die manchem etwas schwer fallen soll.

8. **E. Röder**, Zwölf leicht ausführbare geistliche Lieder und Gesänge für einstimmigen Knaben- oder Kinderchor mit Begleitung der Orgel oder des Harmoniums. Op. 44. Delitzsch, Reinh. Pabst. 2,40 M.

Hübsche, für einfache kirchliche Verhältnisse passende Gesänge, die einem warmen Herzen entflossen sind. Auch als Sololieder für eine mittlere Singstimme können sie recht gut verwendet werden.

Digitized by Google

9. **A. Kellner**, „Der 46. Psalm". Reformations-Kantate für gemischten Chor mit Begleitung eines kleinen Orchesters oder der Orgel. Op. 7. Delitzsch, Reinhold Pabst.

Nichts Bedeutendes, vielfache Anklänge an Bekanntes, aber sangbar und ansprechend.

### B. Klavier.

1. **Karl Zuschneid**, Theoretisch-praktische Klavierschule in zwei Teilen. Ein systematischer Lehrgang des Klavierspiels mit methodischem Leitfaden. Gr.-Lichterfelde, Chr. Friedrich Vieweg. 1. Teil. 3 M., 2. Teil. 5. M.

Dies ist ein mit immensem Fleiß und geradezu staunenswerter Gewissenhaftigkeit gearbeitetes Werk. Vorzüglich ausgestattet (Druck und Papier sind musterhaft!), bietet es seinen Stoff ohne irgendeine Lücke in so trefflicher Anordnung und dabei so interessanter Weise, daß wir nicht anstehen, diese Klavierschule als die beste zu bezeichnen von allen, die im musikalischen Leben und Treiben — und es sind deren nicht wenige — im Gebrauche sind. Der Schule selbst ist noch ein methodischer Leitfaden für den Elementarunterricht beigegeben, der manches Nützliche und Praktische, u. a. auch sehr gut ausgeführte Abbildungen der Finger- und Handhaltung, bringt.

2. **Franz Hamma**, Theoretisch-praktische Klavierschule von den ersten Elementen bis zu dem Studium der Meisterwerke. Op. 16. Düsseldorf, L. Schwann. 4 M.

Auch ein gutes und in den Händen eines tüchtigen Lehrers recht nutzbringendes Buch. Kürzer gefaßt, als das Zuschneidsche Werk, weist es doch keine Sprünge auf. Die Anordnung des Stoffes und die Auswahl der Stücke haben uns gut gefallen. Einige Irrtümer dürfen nicht unerwähnt bleiben. Pralltriller und Schneller sind nicht verschiedene Verzierungen. Was der Verfasser „Schneller" nennt, ist ein „Mordent" (Beißer), der ganz anders ausgeführt wird, als S. 88 angegeben ist.

3. **Czerny-Wiehmayer**, Schule des Virtuosen für Pianoforte. Leipzig, Schuberth & Co.

Die etwas veralteten, doch trotzdem nach wie vor wertvollen Czernyschen Virtuosenstücke sind von Th. Wiehmayer, der am Leipziger Konservatorium als Klavierlehrer tätig ist, einer gründlichen Durchsicht und Prüfung unterzogen worden. So ist eine den heutigen Ansprüchen der Klaviertechnik voll und ganz entsprechende Virtuosenschule entstanden, die sich — wie wir gehört haben — im Unterricht recht gut bewähren soll.

4. **C. H. Döring**, Zwölf melodische Klavieretüden. Op. 255. Leipzig, Schuberth & Co.

Döring ist uns ein so sympathischer Komponist und Klavierpädagog, daß wir uns immer freuen, wenn etwas Neues von ihm in der Öffentlichkeit erscheint. Eine Fülle von reizenden Gedanken enthalten auch die vorliegenden zwölf Klavieretüden, Reflets einer musikalischen Dichterphantasie. Auf jeder Seite ist etwas, was erfreut oder wenigstens anregt, und man wird beim Durchspielen nicht müde, sich in die Sachen, denen weiteste und baldigste Verbreitung zu wünschen ist, zu vertiefen.

5. **J. C. Ketzler**, Ausgewählte Klavieretüden. Berlin, Schlesingersche Buch- u. Musikalienhdlg.

Die ersten drei Hefte enthalten 24 Etüden, von Heinrich Germer bearbeitet; das letzte Heft ist die von demselben rühmlichst bekannten

Digitized by Google

Klavierpädagogen kritisch revidierte Ausgabe von 25 Keßlerschen Präludien. Der Name des Bearbeiters bürgt pro primo dafür, daß der Stoff, den er bearbeitet hat, etwas taugt, sodann aber auch dafür, daß die Bearbeitung selbst trefflich geraten ist. Diesen Empfehlungen ist nichts hinzuzufügen.

6. **Jos. Frey**, Die Anfangsgründe des Klavierspiels. Leipzig, Breitkopf & Härtel. Volksausgabe 4 M.

Die Schule nennt sich „praktischer Lehrgang für das erste Unterrichtsjahr mit zahlreichen methodischen Erläuterungen". Dem ist beizumerken, daß der Verfasser in einer längeren Vorrede recht vernünftige Ideen über das Klavierspiel verbreitet und sich auf jeder Seite seines Werkes als praktischer Fachmann zeigt.

7. **Hans Hermann**, „Bagatellen". Sechs Klavierstücke. Leipzig, Robert Forberg. Je 1,25 M.

Die etwas modern-genial-skizzenhaften, aber unter den Händen eines tüchtigen Künstlers gewiß sehr wirksamen Stücke sind benannt: „Andantino", „Tempo di Valse", „A la Gavotte", „Allegretto", „Tempo di Mazurka", „Berceuse".

## C. Violine.

1. **Emile Sauret**, „Gradus ad Parnassum du Violiniste". Op. 36. In 4 Teilen. Leipzig, Robert Forberg. Je 6 M.

Diesen allen Geigenkünstlern bekannten, in neuer, vermehrter Ausgabe veröffentlichten Lehrgang für das virtuose Violinspiel empfiehlt allein schon das Renommee seines Verfassers.

2. **Ferdinand David**, Sechzig Duette für zwei Violinen. Zwei Hefte. Leipzig, Breitkopf & Härtel. Jedes Heft 1,50 M.

Auch dieses Werk empfiehlt sich selbst. Zur Orientierung sei noch gesagt, daß Herrn Dr. Heinrich Schmidt, dem Bearbeiter dieser Duette und bekannten Gründer des „Streichorchesters für Mittelschulen", das Verdienst gebührt, aus Meister Davids Duettenschätzen das Beste herausgesucht und mundgerecht gemacht zu haben für solche Spieler, die ihre Violinschule oder die wichtigsten Abschnitte derselben gewissenhaft durchstudiert haben.

3. **Bruno Kittel**, Technische Studien zur Nachhilfe und Erweiterung der Fertigkeit im Violinspiel. Strich-, Finger- und Lagenübungen nebst einem Anhange: Tonleitern und Akkorde. Leipzig, Ernst Eulenburg. 4 M.

Der Verfasser, Direktor des Brandenburgischen Konservatoriums in Berlin, beabsichtigt mit diesen technischen Studien die vielfachen Lücken in den Violinschulen auszufüllen. Sache des Lehrers ist es, zur geeigneten Zeit und am geeigneten Orte solche ausgewählte Übungen in den Gang des Unterrichts nach der Violinschule einzuflechten und mit Sorgfalt darüber zu wachen, daß der Schüler dieselben auch ordentlich zu seinem Nutzen verwertet. In diesem Sinne angewendet, dürften die „Technischen Studien" fleißigen Schülern gewiß viel Gewinn einbringen, um so mehr, als sie sehr anregend geschrieben sind.

4. **Louis Kron**, Kleine Vorschule der Technik. 24 Etüden für Violine Op. 83. Leipzig, Ernst Eulenburg.

Diese 24 Etüden sind auf zwei Hefte verteilt, von denen das erste 12 Etüden im Bereiche der ersten Lage, das andere 12 im Fortschritt bis zur dritten Lage enthält. Es liegt uns nur das 2. Heft vor, welches

Digitized by Google

2 Mark kostet und für diesen billigen Preis 12 geschmackvolle, mit allen nötigen Zeichen versehene Etüden bietet.

5. **Louis Kron**, Klassiker-Perlen für Violine mit Begleitung des Pianoforte. Op. 178, Bd. II. Leipzig, Ernst Eulenburg. 1,50 M.

Diese hübsche Sammlung wird unseren jungen Violinspielern wieder viel Freude machen. Sie enthält Händels „Largo", eine „Gavotte" von S. Bach, eine „Chaconne" von Gluck, das bekannte „Rondo all' Ongarese" von Haydn, Mozarts „Veilchen", Beethovens „Adelaide", „Ave Maria" von Schubert, „Andante" von C. M. v. Weber, „Trauermarsch" von Chopin, „Nocturne" von Field, „Canzonetta" von Mendelssohn und Schumanns beliebtes, schönes „Abendlied" — eine Auswahl, die — bis auf Beethovens „Adelaide", welche wir nur „gesungen" hören möchten, auch unseren vollen Beifall findet.

6. **Adolf Huber**, Schüler-Konzertino für Violine mit Begleitung des Pianoforte. Op. 5. Leipzig, Ernst Eulenburg. 2,40 M.

Ein anspruchsloses, ganz nett erfundenes und gearbeitetes Werkchen, das dem „lieben Freunde Karl Lehmann", dem es gewidmet ist, und auch anderen jungen Geigern, die noch nicht bis zu Beriot und Mendelssohn vorgeschritten sind, sicher gefallen wird.

### D. Orgel.

1. **Fr. Zimmer**, Orgelschule in 3 Teilen. Völlig umgearbeitet und neu herausgegeben von Karl Roeder, Königl. Seminarmusiklehrer in Hilchenbach (Westfalen). Gr.-Lichterfelde, Chr. Fr. Vieweg. 1. Teil 1,80 M., 2 Teil 1,80 M., 3. Teil 3,25 M.

Die Zimmersche Orgelschule hat von je eines guten Rufes sich zu erfreuen gehabt, dank der Gründlichkeit in der theoretischen Belehrung, wie in den praktischen Beispielen, der Gediegenheit des Stoffes und nicht zum wenigsten der richtigen Anordnung desselben. Echt pädagogisch, verfährt der Verfasser positiv aufbauend, und zwar Stück für Stück, schrittweise vom Leichten zum Schwereren, und so zeigt das Ganze bei aller Prägnanz der Darstellung die Physiognomie eines echten, guten Lehrbuches. Zimmer ist nun tot. Was Karl Roeders völliger Umarbeitung und neuer Herausgabe des Werkes nachzurühmen ist, wird jedem bald klar werden, der sich die Mühe nimmt, die neue Ausgabe der Orgelschule mit der alten zu vergleichen. Es genügt, darauf hinzuweisen, daß Roeder ein außerordentlicher Praktikus ist, der seine Sache gar gründlich versteht.

2. **K. Steensen**, Praeludier for Orgel. Kopenhagen, Wilhelm Hansen.

Dieses Heftchen in Querformat enthält 20 teilweise ganz reizende Präludien von einer, höchstens zwei Seiten Länge. Sie sind im praktischen Kirchendienst vortrefflich zu verwenden und dürften, da sie technisch anspruchslos sind, besonders solchen Organisten willkommen sein, denen die sogenannten „Tastenstürmer" ein Greuel sind.

### E. Andere Instrumente.

#### I. Flöte.

1. **W. Barge**, Sammlung beliebter Stücke für Flöte und Pianoforte. Leipzig, Robert Forberg. 1,25 M.

Meister Barge hat dieser schon sehr stattlichen Sammlung als 29. Stück beigefügt Mozarts „Andante" aus dem D-Dur-Quartett. Die

Digitized by Google

Bearbeitung ist wieder ganz ausgezeichnet, vom praktischen Standpunkte aus meisterhaft, vom künstlerischen aus hervorragend. Das ist wieder ein Leckerbissen für euch, ihr jungen Flötisten!

### II. Fagott.

1. **Julius Weißenborn**, Praktische Fagottschule. Leipzig, Robert Forberg. 3 M.

Der Verfasser, erster Fagottist am Leipziger Gewandhausorchester und Lehrer am Königlichen Konservatorium für Musik, versteht sein Fach, wie es scheint, aus dem Grunde. Denn man merkt in dieser Schule, die mit größter Gewissenhaftigkeit gearbeitet ist, von der ersten bis zur letzten Seite den gewiegten Praktiker. Die Beispiele, Übungen und kleinen Unterhaltungsstückchen sind vortrefflich gewählt, ohne weiteres verständlich; und so mag das Werk allen Lehrern des Fagottspiels empfohlen sein.

## F. Theoretisches.

1. **P. Suitbertus Birkle, O. S. B.**, Katechismus des Choralgesanges. Graz, Verlagsbuchhandlung „Styria". 1,80 M.

Diese treffliche Schrift macht den Eindruck einer recht gediegenen Doktorarbeit, sie hat auch den Wert einer solchen und bringt in der Tat viel Neues. Freilich nichts für den Laien; nur der musikalisch halbwegs Gebildete wird recht verstehen, was der Verfasser in seiner klösterlichen Einsamkeit an der Hand vortrefflicher Quellen über Notenschrift, Formenlehre, die konstitutiven Elemente der Choralformen, die Gesetze der Choralformen, die liturgischen Rezitative, die Psalmodie, die Hymnen, Tropen und Sequenzen, endlich über „frei komponierte Gesänge" gesagt hat. Das Ziel, welches er beim Niederschreiben seines „Katechismus des Choralgesanges" vor Augen gehabt, war: Priestern, Lehrern und Chordirigenten ein kleines Lehrbuch des Chorals in die Hand zu geben. Er hat dieses Ziel vollkommen erreicht.

2. **Paul Kirsten**, Die automatische Stimmbildung als Grundlage eines rationellen Gesangunterrichts. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung. 60 Pf.

Ein lesenswertes, mit vielem idealen Sinn geschriebenes Büchlein. Leider dürften die an sich sehr guten Ideen nur etwas schwer in der Praxis sich verwirklichen lassen. Der Verfasser rechnet vor allem nicht mit der knappen Zeit, die dem Gesanglehrer an höheren Schulen zur Verfügung steht, sodann nicht mit der großen Zahl der in Anlage und bezüglich der Stimmgattung ganz verschiedenen Schüler, die es in der Schule zu gleicher Zeit zu unterrichten gibt. Im Einzel- und Privatunterricht jedoch wird er mit seinen ganz trefflichen Anregungen viel Nutzbringendes erreichen können.

3. **Sebastian Rüst**, Der Schulgesang-Unterricht. Reformgedanken und praktische Anleitung. St. Gallen, Fehrsche Buchhandlung. 70 Pf.

Auch dieses Schriftchen durchweht ein idealer Sinn, zudem spricht ein so herzhaft-wohlmeinender, wahrheitssatter und ehrlicher Ton aus ihm, daß man's schon aus diesem Grunde gern liest und allen, die es angeht, zum Lesen und Lernen empfehlen möchte.

---

Digitized by Google

# XIV. Englischer Sprachunterricht.

Bearbeitet von

Oberlehrer **G. R. Hauschild**,

Professor am Goethe-Gymnasium zu Frankfurt a. M.

Die zur Besprechung vorliegenden Bücher und Abhandlungen betreffen: Enzyklopädisches und Methodisches, Lehrgänge mit und ohne Lese- und Übungsstoff, grammatische Monographien, Übungs- und Übersetzungsbücher, Vokabularien und Bücher zur Konversation, Lesebücher, Ausgaben, Literaturgeschichte und Realienkunde.

## Literatur.

### I. Encyklopädisches.

1. Dr. **W. Viëtor**, Einführung in das Studium der englischen Philologie mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis. Mit einem Anhang: Das Englische als Fach des Frauenstudiums. 3. umgearb. Aufl. XII, 120 S. Marburg 1903, N. G. Elwertsche Verlh. 2,50 M.

Die erste Auflage dieses freundlichen Führers wurde im 41. Jahrgange des Pädagog. Jahresberichts, S. 355—359, besprochen. Die zweite hat uns zur Besprechung nicht vorgelegen. Sie in der vorliegenden dritten umzuarbeiten wurde der Verfasser veranlaßt einerseits durch das Erscheinen der neuen Prüfungsordnung von 1898, andererseits durch die Vermehrung der Fachliteratur während der Zeit von 1897 (Erscheinen der 2. Auflage) bis 1903. Gang und Anlage sind noch dieselben, wie in der ersten Auflage. In bezug auf das Englische als Frauenstudium werden betrachtet die offiziellen Anforderungen, der Betrieb des Studiums und der Aufenthalt im Auslande (S. 105 ff.). Wie sorgfältig der Verfasser auf die Anforderungen der neuen Prüfungsordnung, sowie auf die — gerade wegen der besonderen Tendenz seiner „Einführung" — zum Teil nur gegen ihn gerichtete Fachliteratur Bezug genommen hat, dafür legt (im einzelnen kann das nicht gut nachgewiesen werden) die Vermehrung des Stoffes um fast noch einmal so viel das beste Zeugnis ab.

2. **A. Reusch**, Prof. Ein Studienaufenthalt in England. Ein Führer für Studierende, Lehrer und Lehrerinnen. VIII u. 143 S. Marburg 1902, N. G. Elwertsche Verlh. 1,80 M.

In seiner eben besprochenen „Einführung" empfiehlt Viëtor das vorliegende Schriftchen „als vortreffliche Orientierung über

Digitized by Google

alle Einzelfragen". Wir können uns dieser Empfehlung nur anschließen; denn wenn auch der für die Angaben und Ansichten des Verfassers maßgebende Aufenthalt in England bereits in das Jahr 1893 fiel, so hat er doch auch spätere Ferienreisen, sowie literarische und briefliche Auskünfte bis auf die neueste Zeit verwertet. Letzteres bezeugt u. a. der auf S. 143 stehende Nachtrag über Kurse für Damen in Oxford und seine von Viëtor (S. 120) erwähnte Berichtigung betreffs einer Schulagentur. Seine Beobachtungen hatte der Verfasser zunächst niedergelegt in:

3. **A. Neusch**, Oberl., Ein Studienaufenthalt in England. Programm der Realschule zu Lübeck. 36 S. 4°. 1902. Progr.-Nr. 805.

Abgesehen von Verbesserungen und Ergänzungen im einzelnen und kleinen unterscheidet sich aber die Herausgabe seiner Erfahrungen in Buchform besonders durch die Hinzunahme und Einfügung folgender Partien: A. Öffentliche Bauten: a) Romanisch: α) Der romanische Stil der sächsischen Zeit, β) Die normannische Abart des Romanischen; b) Gotisch: α) Übergang, β) Das Frühgotische, Early English oder Lancet, γ) Der verzierte Stil, the Decorated Style mit geometrischem Maßwerk und mit flowing tracery, δ) Der perpendikuläre Stil; c) Die Renaissance. B. Musik (S. 87 bis 94): als Beigabe zu den „Realien". C. a) Die Summer Meetings der University Extension; b) Das Studium in Oxford und Cambridge (S. 116 bis 122): als Beigabe zu „In der Provinz und im Seebad". Auch der erste Abschnitt: I. Allgemeines (S. 1—22), enthält in der Buchform noch einige Zutaten: 1. Wann soll der Neuphilologe ins Ausland gehen? (mit Literaturangaben); 2. Dauer des Aufenthalts; 4. Jahreszeit; 6. Reisewege nach London und Süd-England, oder nach Mittel-, Nord-England und Schottland. Die 3. (Wahl des Ortes) und 5. Gruppe (Vorbereitungen) dieses Abschnittes (S. 1—21) entsprechen sich, natürlich immer m. m. Der zweite Abschnitt (S. 22—114), überschrieben „In London", behandelt: I. Unterkunft; II. Gelegenheiten zu Hörübungen in wissenschaftlichen Anstalten, im Parlament, in Gerichtssälen, Theatern, Kirchen und Kapellen, May Meetings, Volksversammlungen und Parkreden, Schulen jeder Art; III. Gelegenheiten zu Sprechübungen durch Pension, besonderen Unterricht und Familienverkehr; IV. Realien, und zwar: Haus und Familie, Geselligkeit und Umgangsformen, Volkscharakter, öffentliche Bibliotheken und Sammlungen, öffentliche Bauten mit Baustil (s. o. A), Musik (s. o. B), das öffentliche Leben am Sonntag, an Wochentagen, Ereignisse der Saison, die Umgebung von London. Der dritte Abschnitt (S. 116—131) spricht außer über das oben unter C Erwähnte auch noch über Seebäder und Provinzialstädte. Der vierte Abschnitt (S. 132 f.) spricht noch über die Rückkehr nach London und die Heimfahrt nach Deutschland. Ein sorgfältiges alphabetisches Namen- und Sachregister (S. 134—142) beschließt das Ganze. Es ist ja wohl selbstverständlich, daß manches darin Enthaltene subjektiv angeschaut und vorgetragen ist und daß andere manches wohl anders angesehen und dargestellt haben würden; aber im großen und ganzen darf man sich namentlich im zweiten Abschnitte vollständig auf den Verfasser verlassen und sich seiner Führung anvertrauen.

4. Dr. **Hoffschulte**, University Extension Movement in England. 18 S. 4°. Münster i. W., 1902. Progr.-Nr. 417.

Der Verfasser berichtet hier über seine Teilnahme an dem Oxforder University Extension Meeting während des Monats August 1901. Er

Digitized by Google

bespricht zunächst die auf die theoretische Ausbildung der arbeitenden Klassen, sodann die auf die höhere geistige Bildung der mittleren Stände gerichteten Bestrebungen, welche letzteren sich in dem Universitätsausdehnungssystem kristallisieren. So werden denn nun dessen Zwecke und Ziele charakterisiert und zunächst Angaben über Ort, Zeit, Preis, Erfolg (Prüfungen und Zeugnisse) der Winter-Vorlesungen gemacht. Der Verfasser wendet sich nun zu den Sommer-Vorlesungen dieses Systems, welchen er, wie gesagt, selbst im Sommer 1901 zu Oxford mit beiwohnte. Wir erfahren dabei Näheres über deren Einrichtung, über das Programm der Kurse, über die Dozenten (Sweet!) und Dozentinnen, über Preis, Dauer und Mitgliederzahl der Veranstaltungen im ganzen und einzelnen. Von hier aus wendet sich der Verfasser zu dem gesellschaftlichen Leben, den Sprechgelegenheiten während dieser Zeit, den Wohn- und Nahrungsverhältnissen, sowie den Unterkunftsgelegenheiten und dem von ihm benutzten Aufenthalt in einem College. Alles in allem fast nur rein sachliche Angaben, die sich bezüglich des statistischen Materials zum größten Teil auf die Flugschriften des Oxforder University Extension Office stützen. Wir schließen uns dem Wunsche des Verfassers an: „Möge jeder, der einen Blick in englische Verhältnisse zu werfen wünscht und englisches Leben und Denken kennen lernen will, sich zu einer Fahrt nach Englands alten Universitätsstädten entschließen!"

5. **J. Luley**, Oberl., Das Oxforder Summer Meeting von 1901 als Volksbildungsmittel und sein Wert für die deutschen Lehrer des Englischen. 44 S. 4°. Gießen 1902. Progr.-Nr. 721.

Der Verfasser berührt zunächst die bezüglich Englands für unsere Neuphilologen noch nicht gelöste „Auslandsfrage", betreffs deren er in den Sommermeetings zu Oxford und Cambridge immerhin eine gewisse vermittelnde Auslösung erblickt. Nach der Beantwortung der Frage: „Warum gehen wir Lehrer der neueren Sprachen ins Ausland?" (zur Vermehrung unserer Sprachkenntnisse und unserer Sachkenntnis) bespricht er die durch ethische, wirtschaftliche und politische Rücksichten angeregten Bestrebungen zur Weckung und Pflege des englischen Volksbildungsbedürfnisses, streift dabei die University Extension Movement mit ihren Nebenbestrebungen und wendet sich nun zu einer übersichtlichen Schilderung des Oxforder Summer Meeting von 1901, dessen Programm und Nebeneinrichtungen zunächst mitgeteilt werden. Nach dieser allgemeinen Übersicht wendet er sich nun zur Darstellung einzelner Teile des Meeting, so, daß er zwar die einzelnen Gruppen des Programms kurz behandelt, einzelnes aber ausführlich schildert, um den Lesern Gelegenheit zur Bildung eines eigenen Urteils über den Wert der Veranstaltung zu geben. Wie im Programm, so nimmt dabei auch hier die Geschichte den breitesten Raum ein. Es wird referiert über „Kirche und Staat" (vorgetragen von Marriott) und die Magna Charta (vorgetragen von Fanks), S. 10—18. Hierauf folgen Mitteilungen über die Vorträge der literarischen Gruppe (S. 18—20): Epische Poesie mit besonderer Beziehung auf Dante vom Bischof von Ripon, Die Artussage von Powys, ferner Andeutungen über den modernen wissenschaftlichen Fortschritt, über Geographie, über Musik, Architektur und Malerei (S. 20 f.). Eingehender ist wieder der Bericht über Geschichte, Theorie und Praxis der Erziehung (Sadler), sowie der über eine Konferenz über The Educational Ladder, Das Schulwesen von Manchester und Die Scholarships (Talbot, Maclure, Kimmins). Sehr interessant ist der Be-



Digitized by Google

richt über den Unterricht im englischen Aufsatz und in der angelsächsischen Geschichte (Sélincourt). Ausführlichere Berichterstattung erhält der Vortrag über Geschichte, Zweck und Ziel der Frauenbildungsfrage von Miß Maitland. Dieser rein pädagogischen Partie sind S. 21—30 gewidmet. Hieran schließt sich ein Bericht über eine Konferenz, abgehalten von Vertretern der Genossenschaften Südenglands über die Frage: „Was können die Genossenschaften in bezug auf Erziehung tun?" (S. 30 ff.). Aus dem Kapitel „Social Economies" wird referiert über Shaw's John Ruskin als Mensch, Prophet und Prosaschriftsteller (S. 32 ff.), sodann über die von Henderson gehaltenen Vorträge über „Wealth" und „Simplicity" (S. 35 f.), endlich über das Wohnungs- und das Altersproblem (S. 36 f.). Der letzte Teil des Berichtes handelt über die „English Language Class", geleitet von dem bekannten Phonetiker und Grammatiker Sweet (S. 37 ff.), durch die der Verfasser am wenigsten befriedigt worden zu sein scheint und im Anschlusse an welche der Verfasser einige seiner besonderen Beobachtungen auf lautlichem Gebiete mitteilt. Nach einigen Bemerkungen über die äußeren Verhältnisse in Oxford und Umgebung schließt der Verfasser mit Nutzanwendungen, die sich für unsere deutschen Bildungsverhältnisse aus diesen englischen Bestrebungen ergeben, und sagt zuletzt: „Noch erkennt man in England freimütig an, daß unser Schulwesen auf einer hohen Stufe steht, und sagt, unser Volk sei wissensdurstig, beseelt von einem Verlangen nach Bildung. Aber wir müssen arbeiten, um uns diese Anerkennung zu sichern, zu erhalten und weiter zu streben zum Wohle unseres Volkes. Das ist eine der Lehren, die mir das Oxforder Summer Meeting gegeben hat." Schon diese Bemerkung zeigt, daß der Verfasser nicht nur mit offenen Augen und Ohren beobachtet, sondern auch mit offenem Herzen gefühlt hat. Man könnte ihn beneiden um all das Schöne, was er da erlebt und empfunden hat.

6. **R. Schmidt,** Oberl., A Visit to London and some old English Towns and Castles. 47 S. 8°. Neumünster 1903. Progr.-Nr. 328.

Nicht alle Lehrer und Schulen haben Zeit und Lust, auf die Lektüre von Schriften über die wichtigsten historischen Stätten Englands ein Semester oder gar ein Jahr zu verwenden. Solchen soll die hier angezeigte Zusammenstellung der hauptsächlichsten Sehenswürdigkeiten Londons (Charing Croß, Nationalgalerie, Whitehall u. a., Parlamentshäuser, Westminster Hall und Abbey, Buckingham und St. James' Palast und Park u. a., Hyde-Park, Kensington-Gärten, Regent's Park u. a. Britisches Museum, Themseufer, Somerset-Haus, Covent Garden-Theater, Tempel, Justizpalast, St. Paulskirche, Börse, Bank, Tower) und seiner näheren und ferneren Umgebung (Greenwich, Crystall-Palast, Kew-Gärten, Hampton Court, Windsor, Oxford, Stratford, Warwick und Kenilworth) als ein Leitfaden dienen, der beliebig durch Karten, Ansichtsbücher u. dgl. erweitert und veranschaulicht, oder auch verkürzt werden mag. „Um den Schülern das Interesse für die erwähnten Sehenswürdigkeiten rege zu halten und ihnen ein anschauliches Bild der Großstadt zu geben, haben wir an unserer Anstalt den regelmäßigen Gebrauch des Skioptikons eingeführt. Die in dem Vortrag behandelten Schenswürdigkeiten werden unseren Schülern jährlich an Projektionsbildern vorgeführt, und als Erläuterung dazu dient der (hier vorliegende) Vortrag, der inhaltlich den Schülern schon bekannt ist, der aber nun von neuem ihr Interesse durch die bildliche Darstellung der beschriebenen

Digitized by Google

Gegenstände erweckt. Durch die regelmäßige Wiederholung dieser Projektionsvorträge gewinnen die Schüler eine Bekanntschaft und Vertrautheit mit den Denkwürdigkeiten, die durch die bloße Lektüre wohl schwerlich erreicht werden kann. Auf diese Weise glauben wir mit wenig Zeitaufwand unseren Schülern ein charakteristisches Bild der Großstadt mit ihren Sehenswürdigkeiten zu geben, das sich nicht so leicht wieder verwischt, sondern vielmehr fest und dauernd dem Gedächtnis der Schüler einprägt." Die hier gegebene Anregung verdient Anerkennung und Nachahmung.

## II. Methodisches.

### a) Verwendung deutscher Dialekte.

1. **G. Jansen,** Oberl., Über die Verwendung der ripuarischen Mundart für den englischen Unterricht auf höheren Schulen. I. Teil. 9 S. 4°. Kalk 1902. Progr.-Nr. 497.
2. **Dasselbe.** II. Teil. 9 S. 4°. Kalk 1903. Progr.-Nr. 512.

Ein Versuch, festzustellen, inwieweit sich die ripuarische Mundart für den englischen Unterricht verwerten läßt. Den Ausgangspunkt bildet die in der Stadt Köln und ihrer Umgebung gesprochene Mundart, doch wird auch auf das gesamte Ripuarien und die angrenzenden Landschaften übergegriffen. Der erste Teil beschäftigt sich mit der Aussprache und zeigt, daß zwar das Ripuarische, der gesamten Artikulationsweise und dem Klangcharakter nach, dem Englischen nicht so nahe kommt, wie manche anderen deutschen Dialekte, daß aber doch der Ripuarier in der englischen Lautschule viel besser daran ist, als die Angehörigen mancher oberdeutschen und auch noch mitteldeutschen Dialektgebiete, insofern namentlich einige für das Englische charakteristische Konsonanten mit Hilfe dieser Mundart leicht zu treffen sind. Daß die Landbewohner in Ripuarien hierin den Städtern gegenüber etwas im Vorteil sind, wird mit Recht betont: es ist in anderen deutschen Landschaften gerade so! Der Verfasser bespricht nun aus dem Gesamtgebiete einige Lauterscheinungen, die ihm eigentümlich und auch für die englische Artikulation von (teils positiver, teils negativer) Bedeutung sind, so den Unterschied zwischen langen und kurzen Konsonanten (den ich freilich immer noch nicht für die Konsonanten als solche zugeben kann), die Aussprache des v und w, des r u. a. Von besonderem Interesse, auch mit besonderer Liebe ausgeführt, sind die Bemerkungen über Bindung und Akzentuation. Der zweite Teil gibt einiges, alphabetisch geordnetes Material für die Nutzbarmachung des in der Stadt Köln und ihrer Umgebung gesprochenen Dialektes bei der Aneignung des Wortschatzes der englischen Sprache seitens der Schüler höherer Lehranstalten: eine auch für denjenigen, der für die Feinheiten der Aussprachebelehrungen kein landsmännisches Gefühl besitzt, durchsichtige und in ihrer Wichtigkeit für den Unterricht leicht bestimmbare Gabe! Es wäre zu wünschen, daß ähnliche Arbeiten zum Nutzen des Unterrichts in der englischen Schwestersprache auch für andere deutsche Sprachgebiete unternommen würden. Vorläufig können wir mit Dank noch auf die folgende hinweisen:

3. Dr. **A. Leyzien,** Methodische Winke zur Handhabung des englischen Unterrichts in den hamburgischen Volksschulen. 45 S. Hamburg 1902, C. Boysen. 60 Pf.

Der Verfasser, Seminar-Oberlehrer in Hamburg, stellt hier die Erfahrungen zusammen, welche er während seiner elfjährigen Tätigkeit am



Digitized by Google

dortigen Lehrerseminar auf dem Gebiete des englischen Unterrichts in der Volksschule zu machen Gelegenheit hatte. In der Einleitung (S. 5 ff.) betont er, daß, wenn auch der Nutzen, den die Kenntnis des Englischen dem Volksschüler fürs Leben gewährt, bei der Einführung des Englischen allein maßgebend gewesen ist, doch auch dieser Unterricht dort formale Bildung vermitteln müsse, aber nur nicht auf Kosten der Ausbildung der Volksschüler fürs praktische Leben! Denn sei es der Beruf des Kaufmanns oder Seemannes oder Handwerkers, welchen der Hamburger Schüler dereinst ergreife, immer werde er bei Hamburgs Lage und Beziehungen ohne Kenntnis des Englischen nicht auskommen können. Demgemäß wird nun 1. das Ziel des englischen Unterrichts besprochen (S. 7 ff.): nicht bloß Englisch sprechen, sondern auch lesen und schreiben, d. h. sich so weit schriftlich darin ausdrücken lernen, daß der Schüler sich mit dem, was er gelernt hat, durchs Leben helfen kann. Mag auch der Stoff ein weit begrenzterer sein, als in den höheren Schulen, so muß doch auch der Volksschüler einen englischen Text lesen und verstehen, sowie in dem Wortschatz des täglichen Lebens sich mündlich und schriftlich ausdrücken können. Letzteres ist nicht zu viel verlangt, denn dieser Wortschatz ist nicht zu groß und enthält zudem fast nur Wörter germanischen Ursprungs. Damit aber kommt der Verfasser 2. zur Aussprache (S. 9—15), die von Anfang an als eine korrekte erstrebt werden soll. Um eine gute Aussprache bei seinen Schülern zu erreichen, weist der Verfasser auf elferlei hin: verschiedene Mundstellung, Vorsprechen, Nachsprechen, phonetische Anleitung, Vergleiche mit der plattdeutschen Mundart, leises Chorsprechen, eventuelles Affektieren, Regeln nicht geben, sondern erkennen lassen, englische Unterrichtssprache, Buchstabieren mit englischen Lauten, Beachtung besonders schwieriger Laute. Bezüglich 3., der Stoffauswahl (S. 15 f.), ist ja der Lehrer wohl an das eingeführte Lehr- oder Lesebuch gebunden, aber er wird doch auch da sein Hauptaugenmerk zu richten haben auf das Leben auf der Straße, die Beschäftigung der Handwerker, das Schulleben, Erholungen und Vergnügungen, von da auf den Fernverkehr, das Reisen, das Landleben, auf Familie, Gemeinde und Staat. Der Wortschatz soll mehr konkrete als abstrakte, aber möglichst viel germanische Elemente enthalten. Aus der Formenlehre sind seltene und außergewöhnliche Fälle gar nicht, aus der Syntax nur das für das unmittelbare Verständnis der Sprache Nötige zu behandeln. 4. Die Stoffverteilung (S. 16 f.) erstreckt sich dort auf 3 Jahre, soll aber von der ersten Unterrichtsstunde an mit auf Sprechübungen gerichtet sein. Die Berücksichtigung des heimischen Dialekts tritt im 5., Anfangsunterricht (S. 17—21) zunächst besonders hervor. Er soll sich der direkten und indirekten Anschauung bedienen und das Kind das Gelernte gleich mündlich verwenden lehren, nicht ohne sich die Ähnlichkeit zwischen dem Englischen und dem Plattdeutschen zunutze zu machen. Es folgt eine Probelektion, an deren Schluß der Verfasser mit Recht den Glauben an eine alleinseligmachende Methode verwirft und bemerkt, „daß bei der Befolgung der direkten Anschauungsmethode die Gefahr nahe liegt, daß der grammatische Unterricht zu kurz komme". Nicht minder kommt der Lehrer, der sich zum Sklaven einer Methode macht, „dann leicht in Gefahr, auch für die Schwächen einer Methode einzutreten". Bezüglich 6., der Veranschaulichung (S. 21 f.), betont der Verfasser neben ihren sonst schon bekannten Mitteln auch die Wichtigkeit der Zeichnung an der Tafel. Neue Begriffe sollen vermittelst der bekannten Ausdrücke verständlich gemacht werden (das kann

Digitized by Google

freilich zu unklaren oder zweideutigen Vorstellungen führen), was auch darum nicht allzu schwer ist, wenn nur solche Sprachstoffe behandelt werden, die einen inneren Zusammenhang zeigen, also Beziehungen zueinander aufweisen. 7. Die Grammatik (S. 22—25) soll nicht von der Lektüre getrennt werden; sie soll nur das zum Verständnis des zu übermittelnden Sprachstoffes Notwendige enthalten; ihre Erscheinungen sollen aus dem Sprachganzen heraus erkannt und dann tüchtig geübt werden: also darf der Stoff zu den Übungen nicht neu sein und der Betrieb der Grammatik nicht zu früh auftreten. Auch hierbei plädiert er — nicht mit Unrecht — für die sofortige Anwendung der englischen Sprache mit ihren grammatischen Termini, damit aber auch für das Satz-Deklinieren und Konjugieren, ohne dem Paradigma als solchem in nachträglicher Verwendung seinen Platz streitig machen zu wollen. 8. Orthographie (S. 25 f.) darf nicht vernachlässigt werden, schon um zu prüfen, ob die Schüler auch das Wortbild festgehalten haben. Daher einesteils Anschreiben an die Wandtafel seitens der Schüler, andererseits Abstrahieren von orthographischen Regeln aus gleichlautigen Wortgruppen, die als Anhalt beim Lesen neuer Wörter dienen können. 9. Die Lektüre (S. 26—30) soll den erworbenen Wortschatz in neuer Verbindung zeigen, im Lesen des Englischen üben, neue Wörter einführen, grammatische Erscheinungen wiederholen, Stoff zu Unterhaltungen und zu schriftlichen Arbeiten liefern. Im ganzen soll sich die Behandlung des englischen Lesestückes nicht von der des deutschen unterscheiden. Richtiges und sinngemäßes Vorlesen soll nicht ausgeschlossen sein, auch bei geschlossenen Büchern, um durch Fragen zu prüfen, was und wieviel die Schüler etwa sofort verstanden haben. Unbekannte Vokabeln sind in englischer Sprache zu veranschaulichen, erläutern und umschreiben (kann ein zeitraubender und Verständnis aufhaltender Umweg sein). Vorpräparieren seitens der Schüler soll es nicht geben. Die Lesestücke sind ins Deutsche zu übersetzen, um die Unterschiede zwischen beiden Sprachen herauszustellen und zugleich Gewinn für die eigene Sprache zu haben. Die Hauptarbeit wird immer sein, den Lesestoff einzuprägen durch Abfragen des Inhalts und Auswendiglernenlassen. Geht ein ganzes Lesestück in den Besitz der Kinder über, so hat das Kind eine Anzahl von Wendungen und Ausdrücken gelernt, die einem Sprachganzen angehören und in ähnlicher Verbindung beim Sprechen verwendet werden können. Einige englische Lieder mögen auch zur Hebung der nationalen Aussprache gesungen werden. Das Chorlesen mag bei Wiederholung von Lesestücken großen Nutzen gewähren. Grammatik soll nicht zu viel abgeleitet werden. Etwaige Vorbereitung soll nur die Aufmerksamkeit auf den Inhalt des Lesestückes lenken. Wenn das aber nicht durch ein paar Fragen oder Sätze geschehen kann, so unterbleibe die Vorbereitung lieber ganz. 10. Die Konversation (S. 30 f.) gehe zunächst von einzelnen Phrasen (Befehlen u. dgl.) zur freien Unterhaltung über, zerlege dann einen bekannten Stoff in Fragen und Antworten und verwende endlich das Gelernte mit Beziehung auf eigene Erlebnisse. 11. Schriftliche Arbeiten (S. 31 f.) bestehen zunächst in Abschreiben, dann Diktaten unter bestimmten orthographischen Gesichtspunkten, endlich auch solchen mit neuen Stoffen, aber nicht Wörtern. Weitere Übungen besteben in den bekannten Umformungen und Umbildungen, Beantwortung von Fragen, Zusammenfassung von Sätzen, Wiedergabe kleiner Erzählungen und Behandlung einfacher Themen; dergleichen empfiehlt sich weit mehr, als Übersetzungen ins Englische,

Digitized by Google

namentlich die von zusammenhangslosen Sätzen. Der 12. Abschnitt: Methoden des englischen Unterrichts (S. 33—45), findet an Ollendorff, Robertson, Bierbaum, Seidenstücker, Ahn, Plötz, Deutschbein u. a. auszusetzen, daß sie die Kinder zu wenig im mündlichen Gebrauch der Sprache üben. Denn bei aller Anerkennung des Einflusses, welchen die wissenschaftliche Forschung auch auf die in den Volksschulen zu verwendende Methode geübt hat, führt sie doch zu wenig zur Befähigung, sich in der Sprache mündlich ausdrücken zu können. Das tut die Anschauungsmethode, hinter welcher auch die Serienmethode — in der Volksschule gewiß — zurücktreten muß. Für junge Lehrer bietet dieser Abschnitt mit seiner Probelektion viel Anregung.

### b) Verwendung der Etymologie.

1. **Dr. M. Rau**, Oberl., **Etymologische und wortvergleichende Betrachtungen im englischen Unterrichte.** 32 S. 4°. Zwickau i. S. 1902. Progr.-Nr. 619.

Der Verfasser zeigt zunächst auf geschichtlichem Wege, wie wenig noch in der eigentlichen methodischen Literatur von dem Werte und der Verwertung etymologischer und wortvergleichender Betrachtungen im englischen Unterrichte die Rede ist, und daß selbst da, wo keine absolute Abgeneigtheit dagegen herrscht, die Meinungen weit auseinander gehen. Um nun einen möglichst planmäßigen Ausbau dieser Seite unseres Unterrichtes herbeiführen zu helfen, stellt er zunächst einige allgemeine Betrachtungen an und zeigt dann im einzelnen, welche Stelle Etymologie und Wortvergleichung in seinem Unterrichte einnehmen. Zu I. zeigt er, daß sich bei der Behandlung etymologischer Fragen ein großer Unterschied zwischen den einzelnen Sprachen geltend macht. So kann man das Verfahren im deutschen Unterrichte nicht ohne weiteres auf das Englische übertragen, weil in letzterem einerseits rein praktische Rücksichten den Bedeutungswandel sehr in den Vordergrund rücken, andererseits mit sprachgeschichtlichen Hinweisen auf dessen frühere Perioden nicht viel zu machen ist. Wieder anders ist das Verhältnis zwischen dem Englischen und Französischen, wenigstens da, wo Französisch noch den Anfang des fremdsprachlichen Unterrichts bildet. Denn wenn dann auf der unteren Stufe sprachvergleichende Denkübungen noch wenig angebracht sind, so sind im Englischen die sprachlichen Vorstufen schon leichter zugänglich, und es können von vornherein viel öfter als im Französischen lohnende Blicke in die schöpferische Werkstatt des schöpferischen Geistes der Sprache getan werden. Dies muß aber in der Klasse geschehen und nicht (gegen Ziehen) in Präparationsheften durch häusliche Arbeit: besser ein bescheidener, aber sicherer Schatz etymologischer Kenntnisse, die der Schüler in gemeinsamer Arbeit mit dem Lehrer zutage fördert, als ein Heer bedenklicher, vom Schüler zu Hause „gefundener" Etymologien! Von demselben Gesichtspunkte gemeinsamer Erarbeitung aus verwirft es der Verfasser auch, einerseits dem Schüler leichte Etymologien fertig gedruckt zu übermitteln (gegen Lange, Mann u. a.), andererseits, die Aufgaben der Universität und der Schule verwechselnd, etymologische Angaben zu machen, die weniger den Schüler als den Philologen angehen: die dafür angeführten Beispiele sind allerdings haarsträubend! Gegenüber solchen Beispielen muß man dem Verfasser recht geben, wenn er etymologische und wortvergleichende Betrachtungen im allgemeinen nur dann für statthaft erklärt, wenn sie sich aus Wörtern oder Formen ergeben, die dem Schüler schon bekannt sind; man lasse also den Bedeutungswandel unberücksichtigt, der für den heutigen Sprach-

Digitized by Google

gebrauch belanglos ist, verfolge das Grundwort nicht in allen seinen Veränderungen bis zur jetzigen Form. Ganz kann doch weder Lehrer noch Schüler im Englischen, wo die Quellen der meisten Wörter schon bekannt sind, um die Etymologie herumkommen, und Aussprachеübungen, Wortschatz, Synonymik, schriftliche Arbeiten, Lektüre bieten Gelegenheiten genug, auf sie einzugehen. II. Der Verfasser geht nun ins einzelne und wendet sich der Betrachtung der äußeren Form der Wörter zu; zunächst spielt bei den Anomalien der Aussprache die Etymologie eine große Rolle; sie kann aber auch beim Aneignen des Wortschatzes helfend zur Seite treten, indem sie den Schüler veranlaßt, sich Wörter durch eigenes Nachdenken über ihre Herkunft, über ihre Verwandtschaft geistig zu erwerben: mögen dabei auch einmal Wörter vorkommen, die nicht gerade der eben gelehrten Sprache angehören! Zur Festhaltung des richtigen Schriftbildes ist sie auf jeden Fall nötiger und wichtiger als alle Phonetik. Mit Hilfe von Gruppen zur Wortbildung wird der Schüler außerdem viele neue Wörter ohne weiteres erkennen, und der Wert solcher zusammenfassenden Übungen wird erst dann erkannt, wenn von dem Schüler keine Präparation auf die Lektüre verlangt, sondern mit ihnen gemeinschaftlich in der Klasse die Bedeutung unbekannter Wörter erschlossen wird. In dieser Beziehung hofft er auch von der Einsprachigkeit neusprachlicher Schulausgaben für ein gesteigertes Ansehen etymologischer Betrachtungen sehr vieles: wir können unsere darüber schon oft geäußerten Bedenken auch hier nicht unterdrücken. Erklärungen wie fratricide = one who kills a brother, invigorate = to give vigour, invisible = that cannot be seen u. dgl. wären vielleicht überhaupt nicht mehr nötig zu geben. Aber Erklärungen, wie caprice (from caper) = a movement of the mind, as little to be calculated on beforehand as the springs and bounds of a goat, oder desultory (from desultor = one who rides two or three horses at once). A desultory man is one who jumps from one study to another, oder diversion = that wich diverts or turns a person aside from itself and in this way helps it to forget itself for a little, müssen wir immer wieder als einen zeitraubenden und wenig förderlichen Umweg bezeichnen. Der Schüler mag fühlen, was das Wort so ungefähr bedeuten soll, aber eine klare Vorstellung, einen festen Begriff wird er davon nicht haben. Immerhin sollen damit zusammenhängende lautgesetzliche und volksetymologische Betrachtungen keinen breiten Raum einnehmen, wohl aber das Grimmsche Gesetz der Lautverschiebung gründlich behandelt werden. Noch viel höheren Wert aber, als die lautlichen, haben die begrifflichen Wandlungen der Wörter; denn die Laute sind doch der Leib, die Bedeutung aber ist die Seele des Wortes, weshalb auch derartige Beobachtungen bis in das Reich der Syntax langen. Läßt man sich auf eine theoretische Untersuchung über alle Gründe des Bedeutungswandels auch nicht ein, so ist er doch immerhin ein prächtiges Mittel, die jugendliche Phantasie anzuregen, ganz abgesehen davon, daß er auch moralisch-ästhetische, wie völkerpsychologische Anregungen geben kann; daß er der Konzentration dient und die Schule vor dem Schicksal bewahrt, ein bloßer Sprechsaal für das rein Praktische zu werden und das Beschauliche bezw. die allgemeine Geistesbildung zurückzudrängen. Freilich soll natürlich vor allem solchen Beziehungen der Vorzug gegeben werden, in denen Englands Geschick und englische Anschauungen sich widerspiegeln, aber man soll sich doch auch nicht genieren, dabei bis ins graue Altertum hinaufzusteigen: vom Standpunkte der allgemeinen

Digitized by Google

und besonderen Kulturgeschichte aus sind solche Exkurse auf jeden Fall interessant und ebenso geeignet, den Blick für die Entwicklung des eigenen Volkes zu schärfen, wie die Aufmerksamkeit auf dessen oft wunderbare Zusammenhänge mit anderen zu wecken. Wenn hier selbst die Eigennamen eine große Rolle spielen können, so weist auf die Nutzbarmachung der Etymologie für die Synonymik unter Umständen schon die Lektüre selbst hin. Die Zusammenstellungen, welche der Verfasser zum Teil im Anschlusse an Münch hier macht, zeigen in der Tat, wie bei vielen Synonymen der auf den etymologischen Hauptbestandteil gerichtete Blick wirklich schon in die Eigenart eindringen kann, ja daß man manche sogenannte Stümpersynonyma am besten auf etymologischem Wege in ihr Nichts verweist, wie andere Synonyma wieder auf den germanischen und romanischen Gegensatz bezw. Ausgleich in der Entwicklungsgeschichte des Volkes zurückzuführen sind. Daß die Geschichte eines Volkes aufs engste mit seiner Sprache (oder umgekehrt) verknüpft ist, zeigt sich für die Schule nirgends deutlicher, als beim Englischen, wo die Ausdrücke für ganze größere Lebensgebiete, auf ihre Abstammung hin untersucht, uns von den Kelten und Römern weg auf die beiden wichtigsten Eroberungen des Landes (durch die Angelsachsen und Normannen) verweisen. Ebensowenig wie dafür langatmige Vorträge über die Mischung der beiden Elemente gehalten zu werden brauchen, so brauchen auch bei der Schriftsteller-Lektüre keine eingehenden literaturgeschichtlichen Bemerkungen mit vielen Namen und Zahlen gemacht zu werden: es wird in seiner Eigenart bezw. in seinem Entwicklungsgange viel besser durch die Art charakterisiert, wie es das germanische oder das romanische Element bevorzugt. Je mehr man diese beiden Bestandteile (etymologisch) auseinanderhält, desto mehr wird der Schüler die deutsche Sprache, und wenn es nur noch aus der germanischen Betonung wäre, als die Herrscherin erkennen. Der Verfasser legt III. kurz noch dar, wie weit man in der Schule durch die vergleichende Betrachtung des englischen Wortschatzes fördernd auf die Muttersprache einwirken kann und darf (gegen Wendt): man weist hin auf die englischen Wörter, die direkt oder indirekt (durch ihre Übersetzung) zur Bereicherung unserer Sprache beigetragen haben, während andere als Fremdwörter ebensogut den Laufpaß bekommen könnten, und wieder andere uns darum besonders wert sein müssen, weil sie dort noch in ihrer selbstherrlichen Kraft erscheinen, während sie bei uns nur noch in der Zusammensetzung ihr Leben fristen können. Von hier aus kommt nun der Verfasser schließlich noch auf den Vorteil der Benutzung deutscher Dialekte beim Studium und Unterrichte des Englischen. Bezüglich dieses Hinweises stimmen wir mit dem Verfasser vollkommen überein und wären ihm besonders dankbar, wenn er das für den sächsisch-thüringischen Dialekt z. B. im einzelnen nachwiese. —

2. **Elise Wilm**, Sprachvergleiche und Sprachgeschichte in Mädchenschule und Seminar. Ein Hilfsbuch für Lehrer und Schüler. II. u. 56 S. Halle 1903, Gebauer-Schwetschke. 80 Pf.

Der leitende Gedanke auch dieser Arbeit ist der, daß man durch Vergleichen den grammatischen Unterricht interessant und geistbildend gestalten kann: ja nach ihrer Erfahrung prägen sich Schülerinnen der Oberklassen die Vokabeln nach Schreibung und Bedeutung besser ein, wenn sie auf Verschiedenheit der Schreibung, auf den Bedeutungswandel, auf Ableitung und Zusammensetzung, nebenher auch auf Vergleiche der

Digitized by Google

Flexionen usw. aufmerksam gemacht werden. Nach gehöriger Anleitung kann man die Schüler sogar selbständige Vokabelarbeiten (etwa nach dem Schema: französisch, englisch, deutsch, Fremdwörter im Deutschen) machen lassen. Das Büchlein selbst behandelt: 1. die Flexionslehre (S. 1—16), 2. Ableitung und Zusammensetzung im Französischen (S. 16—26), 3. im Englischen (S. 27—38), 4. Geschichte der französischen (S. 38—45) und der englischen Sprache (S. 45—53), 5. als Anhang: lateinische, italienische, griechische Wörter und Zitate (S. 53—56). Um gleich mit diesem Abschnitt anzufangen, so würde es sich recht gut gemacht haben, wenn zu den lateinischen und italienischen Zitaten, soweit möglich, auch die entsprechenden französischen und englischen Übersetzungen bezw. idiomatischen Wendungen gegeben worden wären. Letztere hätten auch für das Deutsche zu der wörtlichen Übersetzung hinzugefügt werden können, wie z. B. per aspera ad astra, durch Nacht zum Licht, oder: durch Kampf zum Sieg (nicht bloß: auf rauhen [Wegen] zu den Sternen). Die Flexionslehre behandelt ihren Stoff nach dem Schema der Redeteile in der Ordnung: A. Romanisch; B. Germanisch und C. Italienisch (in Anmerkungen unter dem sonstigen Texte). Ableitung und Zusammensetzung werden für das Französische nach Form- und Bedeutungswandel, innerhalb des ersteren nach Volksetymologie, Fremd- und Lehnwörtern dargestellt, im Englischen nach den Gesichtspunkten: Wortschatz, Ablaut, Ableitung, Zusammensetzung, fremde Elemente. Die Geschichte der französischen Sprache umfaßt: Entwicklung und Perioden (mit Tabellen), Wortschatz, Vulgärlatein und romanische Veränderungen desselben; die der englischen bestrebt sich, die Wesenheit des Englischen als einer noch heute germanischen Sprache darzutun und behandelt im besonderen: Lautveränderungen, Betonung und romanische Einflüsse. Die Darstellung ist nirgends aufdringlich doktrinär, sondern bietet in knapper und klarer Form (die freilich für den Selbstunterricht zuweilen etwas mehr hätte geben können) alles, was für die ersten Anfänge interessant oder nützlich ist. Es wird und kann Lehrern und Lehrerinnen die erste Anregung und Anleitung zu weiter und tiefer gehenden Studien bieten, ist aber auch denen, die solche schon gemacht haben, zu gruppierenden Repetitionen gern zu empfehlen. Wie sich die Verfasserin die eventuelle Verteilung auf die einzelnen Klassen denkt, ist im Vorwort angegeben.

### c) Behandlung von Realien.

1. Dr. **Lange**, Prof., Die Realien im neusprachlichen Unterricht. 20 S. 4°. Halberstadt 1903. Progr.-Nr. 299.

Die Abhandlung hält sich zunächst über die heillose Bevorzugung der Gymnasien und die grundlose Vergewaltigung der anderen höheren Lehranstalten zugunsten jener auf, erblickt das sicherste Mittel, eine Besserung der Verhältnisse herbeizuführen, in der Einrichtung von Schulen mit gemeinsamem Unterbau und einer modernen Sprache als erster Fremdsprache, und fängt endlich (S. 9) an, die von den Neuphilologen schon längst erhobene und nun auch in den neuen Lehrplänen gutgeheißene Forderung zu erörtern, die sogenannten Realien beim neusprachlichen Unterricht mehr als früher zu betonen: die Einführung in das fremde Volkstum, die Geschichte, Kultur, staatliche Einrichtungen, Sitten und Gebräuche, das Denken und Fühlen der fremden Nation, deren Sprache wir unsere Jugend lehren, deren Behandlung aber viel Takt, Unparteilichkeit und Friedensliebe verlangt. Zur Behandlung der

Digitized by Google

Frage, wie die Realien die ihrer Bedeutung entsprechende Stellung einzunehmen hätten, werden die Verhältnisse (und die zu Gebote stehende Zeit) am Realgymnasium zugrunde gelegt. Er zeigt zunächst geschichtlich, wie weit noch die Meinungen über das Maß dessen, was aus dem weiten Gebiet der Realien im Unterricht behandelt werden kann, auseinander gehen, und bezweifelt, ob zur Feststellung dessen auf die opferfreudige Mitwirkung aller neusprachlichen Fachkollegen an allen und einzelnen Schulen zu rechnen sein wird (wir würden eine — mindestens — reservierte Haltung vieler dem hier angeschlagenen Tone gegenüber für begreiflich und verzeihlich halten!). So kommt der Verfasser nur ganz allmählich zu der Untersuchung, wieviel Zeit wir zur Verfügung haben und welche mannigfachen Hindernisse und Hemmnisse aus dem Wege zu räumen sind, die einen erfolgreichen Betrieb der Realien beeinträchtigen. Die Zeit ist allerdings sehr knapp bemessen und ohne recht sichtbaren Grund anderen Fächern zugewiesen, obgleich die Anforderungen an den neusprachlichen Unterricht weder dieselben geblieben, noch vermindert, im Gegenteil, erhöht worden sind! Dann darf es also eben kein Hin- und Herübersetzen, kein ödes Einüben grammatischer Regeln an deutschen Sätzen mehr geben, sondern nur noch Anwendung derselben in zusammenhängender Rede im freien mündlichen und schriftlichen Gebrauch. Ferner müssen die vorgeschriebenen Sprechübungen gleich von vornherein zur Einführung in die Realien verwertet werden, von welch letzteren selbst ein ganz bestimmtes Quantum beim Abiturientenexamen als positives Wissen gefordert werden muß. Schließen sich die praktischen Übungen im Sprechen an die Realienstoffe an, dann wird doch trotz der geringen Stundenzahl Zeit bleiben, bei richtiger Verteilung auf die einzelnen Klassenstufen, die Schüler bis zu einem gewissen Grade in das fremde Volkstum einzuführen. Auf die Gelegenheiten, welche die Lektüre etwa hierzu bietet, darf man sich dabei allein nicht verlassen: es muß daneben den Schülern ein Hilfsbuch in die Hand gegeben werden, ein Realienbuch, in dem der gesamte Stoff, soweit er sich lernen läßt, zusammengestellt und während der beiden ersten Jahre allein zu behandeln ist. In den folgenden Klassen mag ein Schriftsteller neben dem Realienbuch gelesen, in den obersten der ästhetisch-literarische Zweck der Lektüre hauptsächlich verfolgt werden: aber doch solle auch der Abiturient das weite Realiengebiet, soweit es in der Schule erledigt werden kann, beherrschen. Es hat zu umfassen: Geographie (physikalisch, kommerziell, industriell), Geschichte (politisch, sozial, wirtschaftlich, am besten in Lebensbildern), Verfassung und staatliche Einrichtungen (Heer und Flotte, Kirche und Schule), Sitten, Lebensgewohnheiten und Verkehrsleben und Privatleben, endlich Literatur (hauptsächlichste Autoren, Inhaltsangaben ihrer Werke, Geschichte der Sprache und der mittelalterlichen Dichtung). Anschauungsmittel sind heranzuziehen, Beziehungen auf gegenwärtige Verhältnisse, Vergleiche mit deutschen Zuständen nicht zu vergessen. Um den besagten Unterricht in dieser Weise leiten zu können, muß freilich der neusprachliche Lehrer längere Zeit im Auslande gewesen sein (und zwar vor seinem Lehramtsexamen), müssen aber auch die Lehrer der einzelnen Anstalten und der Monarchie zu einem Realienkanon gelangen bezw. sich über einen solchen verständigen. Zum Schlusse stellt der Verfasser selbst einen solchen Kanon — und zwar sowohl für das Französische, wie für das Englische — so zusammen, wie er seiner Ansicht nach für die Realgymnasien am besten passen dürfte.

Digitized by Google

2. Dr. **Warnecke**, Dir., Welche Bedeutung hat der Unterricht in englischer (und französischer) Volks- und Landeskunde für die Geistesbildung, und wie können die Realanstalten die Kenntnis derselben vermitteln. 10 S. 4°. Wittenberge 1903. Progr.-Nr. 153.

Auch dieser Verfasser geht von der Verschiedenartigkeit unserer höheren Schulen und von der Monopolisierung des Gymnasiums durch die angeblich von ihm allein besessenen Vorzüge humanistischer Bildung aus. Aber auch die Realanstalten können solche vermitteln, wenn sie nur nicht möglichst große Sprechfertigkeit zur Hauptaufgabe und zum Mittelpunkte des Unterrichts machen; denn die Voraussetzungen für die Aneignung eines idiomatischen Französisch und Englisch sind so zahlreich und so schwer, daß es zu ihrer Bewältigung ebenso sehr an Zeit, wie an Kraft bezw. Lust gebricht. Wenn aber die anderen hohen Aufgaben des fremdsprachlichen Unterrichts nicht vernachlässigt werden, so werden durch sie schon die für den mündlichen und schriftlichen Verkehr nötigen Sprachmittel und die erforderliche Gewandtheit in deren Benutzung zugeführt werden. Eine jener Aufgaben ist, die Schüler in das Geistes- und Kulturleben des französischen und englischen Volkes einzuführen. Diese Einführung muß nur so geschehen, daß darüber deutsches Heim und Vaterland, deutsches Volkstum und deutsche Geistesgrößen nicht zu kurz kommen, daß vielmehr an dem fremden Volks- und Geistesleben das deutsche verständlich gemacht, seine Vorzüge beleuchtet, seine Schattenseiten zur Erkenntnis gebracht werden; daß der politische Sinn durch die fremde Volks- und Landeskunde geweckt werde, indem die Vorliebe des Deutschen für ausländisches Wesen auf dessen Unkenntnis als Quelle zurückgeführt und also auch gebührend eingeschränkt wird. Diese Kenntnis kann ja auf der Schule natürlich nur angebahnt werden, wie jede andere auch, aber sie muß doch wenigstens neben deutscher Volks- und Landeskunde angebahnt werden. Das ist das Ziel, welches die Schule auch ganz gut erreichen kann, wenn sie sich der Mittel bewußt ist, die zur Erreichung dieses Zieles führen. Als solche bezeichnet der Verfasser besonders die Assoziation, das System und die Methode (nach Herbart-Ziller). Soll der Schüler ein klares und lückenloses Bild von den natürlichen Verhältnissen des Landes und seiner Geschichte erhalten, Verständnis für dessen Eigenart, für die Entwicklung seiner Kultur, für die Triebfedern und Ziele seines geistigen und politischen Lebens, sowie für seine Stellung zu anderen Kulturvölkern, namentlich zu seinem eigenen, in bonam oder in malam partem, bekommen, dann muß der Unterricht nicht bloß auf dieses Ziel konzentriert, sondern auch mit den anderen Bildungsstoffen assoziiert werden. Im ganzen denkt der Verfasser zunächst nur an die Realschule, aber er verlangt auch von deren Unterricht, daß er wissenschaftlich erteilt werde. So wird denn weiter (von S. 5 an) die Frage behandelt: Wie weit kann nun die Realschule, ohne dem Unterricht Zwang anzutun, unter Benutzung der vorhandenen Lehrmittel den Schüler in seiner Kenntnis der französischen und englischen Landes- und Volkskunde fördern, allein durch Konzentration und Assoziation der gegebenen Bildungsstoffe? Der Verfasser beantwortet diese Frage, unter gleichzeitiger Heranziehung der dort benützten Schulbücher von Paulsiek-Muff (Deutsch), Deutschbein-Willenberg (Englisch), Andrä (Geschichte), Seydlitz (Geographie), dem Little Lord Fauntleroy (Burnett) und Gardiner's Historical Biographies. Für die Geschichte genügt im großen und ganzen das englische Lehr- und Lesebuch, das deutsche versagt fast ganz; aus dem deutschen Unterricht wird sie unter-

Digitized by Google

stützt durch die Lektüre von Maria Stuart in erster Linie, aber auch von der der Jungfrau von Orleans; aus dem Religionsunterricht durch die Bekehrungsgeschichte der Angelsachsen, sowie durch die irisch-britische und angelsächsische Mission in Deutschland, durch das Auftreten von Bonifatius einer- und Wicliff anderseits. Die englische Hochkirche in ihrer Eigenart zu erfassen, dürfte noch nicht Aufgabe der Schule, am wenigsten dieser Klassen, sein! Nächst der Geschichte fällt dem geographischen Unterricht die Aufgabe des Unterrichts in englischer Landes- und Volkskunde zu, aber auch Botanik und Chemie, wie Rechnen geben Gelegenheit, auf England hinzuweisen und z. B. eine sichere Kenntnis der englischen Münzen, Maße und Gewichte zu verlangen. Für das Kennenlernen moderner Staatseinrichtungen, eigenartiger Kulturerscheinungen, sozialer Verhältnisse, des Erwerbs- und Geisteslebens, wie des Volkscharakters hält auch dieser Verfasser eine Chrestomathie für nötig, aber nur für die oberen Klassen einer Oberrealschule gelegentlich und zur Privatlektüre. Vor allem hält er es nicht für nötig, die Zeit damit zu vergeuden, dem Schüler einen ihn wahrscheinlich auf die Dauer langweilenden Lesestoff zu bieten, wodurch er belehrt wird, wie man in England reist, ißt, Besuche macht, Schule hält usw.: nicht mit Unrecht. Denn alle diese Beobachtungen und Schilderungen sind doch nur nicht allein einseitig und subjektiv, sondern auch von nur verhältnismäßigem Wert für den, der noch nicht dort war. Für das Geistesleben des englischen Volkes mag der (Real-)Schüler allein mit Inhaltsangaben, Lebensbeschreibungen usw. bekannt gemacht werden, soweit das Lesebuch nicht schon einiges bietet. Die aus dem geographischen Unterricht vorauszusetzende englische Landeskunde soll durch Sprechübungen wiederholt, durch Lesestücke, Spezialkarten usw. ergänzt werden. Für die Oberklassen der Oberrealschule muß wegen Form und Inhalt, aus sachlichen und sprachlichen Gründen Chambers' English History in der Hand des Schülers sein. So wird auch der deutsche Schüler ein Verständnis für den Satz bekommen: „Unsere Zukunft liegt auf dem Wasser."

3. Dr. **J. Ziehen**, Über die Verbindung der sprachlichen mit der sachlichen Belehrung. Betrachtungen zur Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts. 81 S. Frankfurt a. M. 1902, Kesselringsche Hofbh. 1 M.

Der Verfasser geht von dem Wilamowitzschen, mit unseren Fächern scheinbar nichts zu tun habenden Versuche aus, durch ein griechisches Reallesebuch in planmäßiger Weise die sprachliche Belehrung mit der Belehrung über wichtige Realien des Altertums zu verbinden. Was er bei dieser Gelegenheit über die Bedeutung eines solchen Buches für den Unterrichtsbetrieb der klassischen Sprachen im besonderen sagt, kann zunächst im allgemeinen jedenfalls auch auf den der neueren Sprachen angewendet werden; darum ist denn auch der I. Abschnitt vorliegender Broschüre mit Recht überschrieben: „Das Reallesebuch und der fremdsprachliche Unterricht" (S. 5—33). Denn auch dem neusprachlichen Reallesebuche gegenüber kann gefragt werden: Werden die ihm gewidmeten Stunden nicht viel zu sehr ein bloßer Sachunterricht werden, der nur notdürftig mit einigen Belegterten verbrämt ist? Wozu überhaupt der Umweg durch die Fremdsprache bei der Durchnahme dieser Realien? Aber gegenüber jenem widerspruchsvollen Verfahren, welches einerseits die Her-Übersetzung verwirft, andererseits die Lektüre muttersprachlicher Übersetzungen als genügenden Ersatz für die des fremdsprachlichen Originals aufstellt, bietet hier wie dort gerade das Erarbeiten der Gedanken

Digitized by Google

aus einer fremdsprachlichen Form heraus einen Anlaß nicht bloß zu schärferer Betrachtung ihrer Form, sondern (damit) auch zu einer klareren und tieferen Auffassung ihres Inhaltes. Umgekehrt kann aber auch dem sprachlich weniger veranlagten Schüler durch die Art des Inhalts einer solchen Reallektüre die Auffassung des Formalen (des Sprachlichen) wesentlich erleichtert und seinem Privatfleiß überlassen werden. Denn das Interesse an der Sache wird ihn zu genauerer und sorgfältigerer eigener Denkarbeit an den Schriftstellertexten treiben, als er es mittels der vom Verfasser mit Recht beanstandeten Schülerpräparationen und Spezialwörterbücher tat, durch deren Benutzung „jene unschätzbare Fähigkeit, auch schwierigere Schriftsteller mit Verständnis zu lesen, die von der höheren Schule früher mitgebracht wurde, in den letzten Jahren leider gar sehr Abbruch gelitten hat". Daß nicht an Stelle der ergiebigen sachlichen Interpretation (und Präparation) der der Lektüre schädliche Exkurs eintrete, dafür wird vor allen Dingen der geschickte Lehrer zu sorgen haben. Eine dritte Frage bedenklicher Leute würde sein: „Verwirrt es nicht das Stilgefühl des Schülers, wenn ihm in bunter Abfolge, die nur durch den inhaltlichen Gesichtspunkt bestimmt ist, nun die verschiedensten schriftstellerischen Individualitäten, Stilarten und gerade auch sprachlichen Bildungen nach der Seite des Wort- und Phrasenschatzes entgegentreten?" Gewiß soll man sich hier ebensowenig mit der Brauchbarkeit des Sachinhaltes allein begnügen lassen, wie man sich in der Konversation schon bei deren Sprachform beruhigen darf: aber einerseits genügt es, an einem oder zwei Autoren das Bildungsmoment der Schriftstellerindividualität angezogen zu haben, anderseits braucht überhaupt das Gesamtbild des Schriftstellers nach der stilistischen Seite nicht gewonnen, sondern nur für die einzelnen Stellen das dort vorliegende Verhältnis der schriftstellerischen Form zum Gedankeninhalt klargestellt zu werden. Übrigens sind auch unsere Schüler heutzutage von vornherein an eine etwas freiere Behandlung stilistischer Fragen gewöhnt, als es früher der Fall sein konnte (vgl. 36. Jahrg., S. 529, Nr. 5), und finden sich bei parallelgrammatischem Betrieb rascher in Abnormitäten des Schriftstellergebrauches hinein. Zu der pädagogischen Zweckmäßigkeit und praktischen Durchführbarkeit der Heranbringung des Urtextes an die Schüler durch ein Reallesebuch gesellt sich noch der durch nichts abgeschwächte Eindruck der Unmittelbarkeit, auf Grund dessen allein schon die Fremdsprachen den Schulen erhalten bleiben müßten. Es wird also bei dem Reallesebuch weniger sein Wert oder Unwert — sagen wir lieber seine Notwendigkeit oder Entbehrlichkeit — in Frage kommen, als vielmehr die wissenschaftliche Richtigkeit, der Umfang und der Grad der wissenschaftlichen Vertiefung seines Planes. Wenn bei der für die Lektüre des Reallesebuches angenommenen Kürze der Zeit der formale schriftstellerische Gesichtspunkt ebenso wie das sogenannte ästhetische Moment in den Hintergrund treten müssen, so muß seine Hauptaufgabe in der Erziehung zu geschichtlichem Verständnis und zu geschichtlicher Auffassung gesucht werden, welche die Grundlage aller wirklichen Bildung ist. Selbst (oder vielmehr: gerade) auf dem Gebiete der Technik und der Naturwissenschaften muß der starke Anteil des Ererbten an der gegenwärtigen Größe vor Augen gehalten und der Zusammenhang ihrer Fortschritte mit der Arbeit und dem Gute der Väter aufgezeigt werden.

Wenn nun auch der neusprachliche Unterricht seiner ganzen Entwicklungsgeschichte nach von Anfang an noch weit mehr auf die Pflege

Digitized by Google

der Realien gestimmt gewesen ist, als der altsprachliche, so hat er doch auch in dieser Beziehung mit einer viel größeren Schwierigkeit zu kämpfen gehabt und immer mehr zu kämpfen, nämlich mit der geradezu verwirrenden Fülle der Erscheinungen des neuzeitlichen Lebens und mit der unendlichen, weniger an feste Grunderscheinungen gebundenen Weite des Realiengebietes, das er zu bearbeiten hat. Um so notwendiger ist die, wenn auch noch so schwierige Unterscheidung des wirklich Brauchbaren auf diesem Gebiete: so daß, wo es sich um Behandlung von Realien in besonderen Schulausgaben handelt, nicht bloß die stellenweise höchst oberflächliche Herstellung von Anmerkungen und Wörterbüchern gerügt, sondern vielmehr die grundsätzliche Frage genau erörtert werden sollte, welche Stoffe für Schulausgaben dieser Art überhaupt brauchbar sind. Am liebsten aber sollten realistische Stoffe zweckmäßigerweise überhaupt nicht in einzelnen größeren Schulausgaben verschiedenen Inhalts, sondern durchaus in der Form von Realleſebüchern gegeben werden; denn einmal werden die Realien nur gar zu leicht einseitig betont, wenn man eins ihrer Gebiete in besonderer Ausgabe zum Gegenstande der Lektüre macht, zweitens werden solche Ausgaben aber auch niemals den vollständigen systematischen Überblick über das Realgebiet enthalten, wie ihn ein Realleſebuch zu geben vermag: mögen also jene Sonderausgaben der Privatlektüre überwiesen werden! In dem Realleſebuch aber soll der ganze Realienplan für das neusprachliche Gebiet enthalten sein, und seine Lektüre soll vier bis fünf Jaher hindurch neben der Lektüre zusammenhängender Schriftstellertexte in reinlich abgegrenzter und nicht allzu anspruchsvoller Weise einhergehen, nachdem es für die ersten Jahre überhaupt als alleiniger Leſestoff gedient hat. Es werden nun vier Forderungen aufgestellt, denen die Realienauswahl in einem neusprachlichen Leſebuche entsprechen soll: 1. Aus der sinnverwirrenden Fülle der zahlreichen Einzelheiten des heutigen Lebens soll das Wichtige vom Unwichtigen geschieden, d. h. von der Schule grundsätzlich das ferngehalten werden, was, nach seinem Ewigkeitswert bemessen, sich nicht als haltbar erweist. Jede auch noch so minderwertige Erscheinung des ausländischen Lebens kritiklos an unsere Schüler heranbringen heißt sie mit geradezu schädlichem Wissenskram belasten und die Schule zur Abrichterin für spätere Vergnügungsreisen ins Ausland machen: wogegen jeder, der auf der Schule an anderen, inhaltlich etwas bedeutsameren Stoffen sprachlich geschult worden ist, im Notfalle im Handumdrehen lernen können wird, was er zu praktischen Zwecken auf einer Reise ins Ausland etwa später nötig hat. (Das wird jeder so Vorgebildete auf Grund eigener Erfahrung nur bestätigen müssen.) Mögen inhaltlich minderwertige Stoffe auch geistig weniger Arbeit machen, so fördern sie aber auch den jugendlichen Geist nicht nur nicht, sondern langweilen ihn sogar auf die Dauer: schon aus diesem Grunde fort mit dem pädagogisch anfechtbaren und schulpolitisch unklugen Utilitarismus! 2. Der geschichtliche Sinn muß erweckt und gepflegt werden, indem die Realien der Gegenwart als Produkte einer geschichtlichen Entwicklung betrachtet werden müssen. In kleinen und sehr bescheidenen Sätzen geschichtlichen Inhalts können schon im Leſebuch für den Anfangsunterricht anregende Einzelmitteilungen gegeben werden, als Bausteine zu dem System von Kenntnissen, über das später der Schüler in bezug auf politische Geschichte, Kulturgeschichte und Geographie des fremden Landes verfügen soll. Nicht das Aktuelle und Momentane soll im Vordergrunde des Interesses stehen, sondern wie die heutigen Zustände geworden sind,

Digitized by Google

welche Entwicklungsstadien sie durchlaufen haben: mag auch das Bild des einst vorhandenen und im Realleſebuch gegebenen zu dem Bilde des jedem Schüler geläufigen gegenwärtigen Zuſtandes in einen ſtillſchweigenden Gegenſatz treten! Eine ſolche Unterſtützung ſeitens des neuſprachlichen Unterrichts tut unſerem jetzt bei der Geſchichte des Auslandes ſo beſchränkten Geſchichtsunterricht dringend not. 3. Der Standpunkt, von dem aus die fremdländiſchen Realien betrachtet werden müſſen, muß im allgemeinen der des deutſchen Beobachters ſein: mag auch die fremdländiſche Artikulationsbaſis eingedrillt werden, auf die fremdländiſche Gefühlsbaſis ſoll ſich der deutſche Schüler darum doch nicht verſetzen. Das verbietet ſchon das Nacheinander der Stunden, die (dadurch ſchon ohnedies) hervorgerufene geiſtige Ablenkung und die Gefahr eigen-nationaler Entfremdung. Wir ſollen wohl von dem Fremden lernen, wenn wir ſeine Welt an unſerer meſſen, aber wir ſollen das Echte und Brauchbare unſeres eigenen Weſens dabei nicht aufgeben. 4. Der einzelne Stoff ſoll in der Sprache des Volkes gegeben werden, aus deſſen Geſchichte und Kulturleben er entnommen iſt: ſo zwar, daß auch die verſchiedenen ſprachlichen Unterrichtsfächer untereinander ſich Rechnung tragen und mit ihren Realien ſich gegenſeitig ergänzen, indem unnütze Wiederholungen ähnlicher Stoffe vermieden und innere Zuſammenhänge zwiſchen den verſchiedenen Darbietungen von dem Schüler in ſelbſttätiger Arbeitsleiſtung hergeſtellt werden. Denn nur ein wiſſenſchaftlich gedachter, die verſchiedenen Berufsarten und Schulgattungen, ja auch örtliche Verhältniſſe berückſichtigender Plan kann über die im allgemeinen herrſchende Abneigung gegen eine Anthologie, Chreſtomathie oder wie man das Realleſebuch ſonſt nennen möge, hinweghelfen. Es wird aber vielmehr ein Freund fürs Leben werden, wenn es nicht bloß an den Grundſtock von ſyſtematiſch geordneten Grundkenntniſſen die Einzelkenntniſſe ankriſtalliſiert, die der Unterricht den Schülern weiter zuführt, ſondern wenn es ihnen auch Ausblicke auf weiteren Wiſſensſtoff eröffnet und Hinweiſe auf die ſpätere Ergänzung der in den Rahmen des Schulunterrichts gehörenden Kenntniſſe gibt. II. Die Sprechübungen im Dienſte der Realbelehrung (S. 33—48) bringen zu den beſprochenen Geſichtspunkten als neues Element die Frage nach den Anſchauungsmitteln herein, welche den franzöſiſchen und engliſchen Sprechübungen zugrunde zu legen ſind. Da werden denn zunächſt zurückgewieſen diejenigen Übungen, die in der freien Wiedergabe des Inhalts geleſener Schriftſtellertexte oder in Frage-und-Antwort-Spielen über dieſen Inhalt beſtehen. Denn ſie ſind den Schülern höchſt langweilig, weil es dabei weder zu einer kritiſchen Betrachtung noch zu einer knappen Zuſammenfaſſung des Inhalts kommen kann; ſie führen aber auch durch die ewigen Variationen und Permutationen der Texteswendungen eine pſychologiſch bedenkliche Trübung des Textbildes bei den Schülern herbei. Man pflege dafür lieber exakte Interpretation und ſaubere Überſetzung oder regelmäßige und planmäßige freie Sprechübungen. Sollen ſie die ſprachliche mit der ſachlichen Belehrung verbinden können, ſo muß von Sexta an ein wohlerwogener Realienplan vorliegen, der von dem Klaſſen- und Schulleben aus bald zu ſelbſtändigeren Gebieten fortſchreiten muß. Bei aller Anerkennung des Wertes der Hölzelſchen Bilder für den mutterſprachlichen Unterricht erregen ſie doch folgende Bedenken: 1. Sie verlangen eine Maſſe von Vokabeln, deren Kenntnis für den Schüler auch vom Standpunkte praktiſcher Bedürfniſſe keineswegs wünſchenswert iſt; 2. ſie ſind künſtleriſch anfechtbar und zum Teil nicht lebenswahr. Darum

Digitized by Google

plädiert der Verfasser für eine andere Gestaltung der Sprechübungen von folgenden zwei Gesichtspunkten aus: 1. Möglichst soll an Stelle des fertigen Bildes das allmählich vor den Augen und unter Mitwirkung der Schüler entstehende Bild eingesetzt werden; 2. der Stoff der in den Gebrauch kommenden Anschauungsmittel soll möglichst selbständigen bildenden Wert haben, also ist die bloße Wiederholung der Eindrücke des täglichen Lebens vom fremdsprachlichen Unterricht auszuschließen. Auf jeden Fall setzt die erste Forderung einen Elementarunterricht voraus, welcher schon einfaches Plan- und Skizzenzeichnen getrieben haben muß, um nun Pläne, Karten, figürliche Darstellungen entstehen und von Erörterungen über Denkmäler, Bauten, lokalgeschichtliche Erinnerungen, Photographien sich begleiten zu lassen. An Gouin mag es erinnern, wenn dabei die Schüler zu einer solchen genetischen Behandlung von Anschauungsstoff veranlaßt werden sollen, daß sie die einzelnen Elemente der Zeichnung in einer verständigen sachlichen Reihenfolge hinzufügen und ihr Vorgehen mit erläuternden Worten in fremder Sprache begleiten. Von der Heimat aus sollen sich diese Übungen bis in die Oberklassen hinein auf alle Gebiete der Erde erstrecken, vornehmlich auf die, die der Sache nach den englischen und französischen Unterricht am meisten angehen. Bei aller Anerkennung des dadurch veranlaßten freudigen Zusammenwirkens von Zeichen- und Sprachunterricht würde Referent doch nur zu gelegentlicher (nicht planmäßiger) Ausführung solcher Übungen raten, und auch dann nur, wenn der Neuphilologe selbst zeichnen kann und die Richtigkeit und Güte der Zeichnungen zu beurteilen versteht. Daß die Hölzelschen Bilder wegen ihres Mangels an geistig wirklich bildendem und förderndem Stoff wenigstens nicht im englischen Anfangsunterrichte (U III oder U II) mehr benutzt werden sollten, ist hier schon des öfteren ausgesprochen worden und muß um so eher wiederholt werden, je mehr es dabei schade ist um die aufgewandte Zeit und Kunst. Freilich, wie die Analyse des alltäglichen Lebens auch sehr wertvolles Material zur schulmäßigen Förderung von Geist und Gemüt geben kann, so brauchen umgekehrt die Straßenpläne von Paris und London kein solches zu gewähren, wenn sie bloß äußerlich-mechanisch, nomenklatorisch angeschaut und nicht z. B. zu Vergleichungen mit der Heimatstadt in bezug auf den Gebäude- und Denkmälerbestand, auf die Entwicklung des Städtebaues und auf andere volkswirtschaftliche und kunstgeschichtliche Gesichtspunkte behandelt werden. Zu einer Kuriositätensammlerei oder planlosen Plauderei darf diese Sprechübung ebensowenig ausarten, wie die Schulwände dazu bestimmt sind, ein Sammelsurium von innerlich und äußerlich zusammenhanglosen Bildnereien darzustellen: vielmehr sollte auch dies Anschauungsmaterial in den größeren Zusammenhang eines Realienplanes treten, der sich auf das Wichtigste beschränkt und stets einen leitenden Gedanken verfolgt — ohne solchen verwirrt die ungeordnete Fülle bildlicher Eindrücke und stumpft sich das Gefühl ab, anstatt zu schärfen. Der Verfasser appelliert an die wissenschaftliche Forschung, der höheren Schule bezw. deren verschiedenen Arten die Materialien herzurichten, deren Heranziehung sich für planmäßige, geordnete, auch inhaltlich wertvolle Sprechübungen empfiehlt: also ein gegenseitiges Einwirken und Befruchten von Universität und Schule, wie es schon oben einmal berührt wurde!

Wie schon oben angedeutet, soll darum aber natürlich weder die Schriftstellerlektüre noch die Durchnahme von Einzelheiten des Lese-

Digitized by Google

buches als Material zu Sprechübungen ausgeschlossen sein: im Gegenteil, neben den geschichtlichen Stoffen sollen auch die Dramen herangezogen und bei ihrer Lektüre Fragen der Dramaturgie, der theatralischen Darstellung, der Inszenierung und der Regie, schwierigere Punkte der dramatischen Entwicklung, oder die Darstellung auf dem Theater, die Auffassung der Rolle, die Gestaltung des Szenenbildes in dem entscheidenden Augenblick u. dgl. behandelt werden. Vor allem aber müßten Geschichte und Erdkunde selbst den Rahmen abgeben für eine Besprechung von Einzelheiten aus der Geschichte Englands und Frankreichs, die, ihrerseits durch Bilder geschichtlichen oder geographischen Inhalts gestützt, durch eine verständige Analyse des Kunstwerkes in bezug auf seine Komposition, die Auffassung der einzelnen Gestalten u. dgl. m. hinwiederum Stoff zu Sprechübungen über Kunstgegenstände und -Darstellungen darbieten würden: genau so, wie mit der geschichtlichen Betrachtung von Kriegen und Schlachten Sprechübungen geographischen Inhalts (und umgekehrt) verbunden werden können und sollen. Nicht minder kann der fremdsprachliche Unterricht in seinen Sprechübungen zu dem mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht durch die biographische Betrachtung in Beziehung treten; denn bei dieser braucht der Lehrer nicht auf Fachfragen näher einzugehen, gewinnt aber für die Schüler dieser Teil des Unterrichts den besonderen Reiz, entweder das Forscherleben in Verbindung mit der politischen Geschichte und der wirtschaftlichen Entwicklung des Landes zu setzen oder einen Zusammenhang zwischen den wissenschaftlichen und technisch-praktischen Bestrebungen der betreffenden Persönlichkeit herauszufinden usw. Da es an Hilfsmitteln dieser Art noch sehr gebricht, ist auch hier wieder den Lehrern an Universität und Schule ein weites Feld wissenschaftlicher Forschung und Betätigung eröffnet. III. Die Realbelehrung und der sprachlich-grammatische Unterricht (S. 49—62): können auch sie ineinander greifen und sich gegenseitig unterstützen? Sicherlich kann der fremdsprachliche Unterricht durch die Anknüpfung an Realkenntnisse der Schüler eine wesentliche Erleichterung und Förderung erfahren: 1. für die ersten Ausspracheübungen, 2. für die ersten orthographischen Kenntnisse; denn da besitzt der Schüler durch die Kenntnis einer Menge von geographischen und historischen Eigennamen einen solchen latenten Schatz von Vorkenntnissen, daß tatsächlich die ganze Lautlehre nicht bloß ohne Rest in ihm aufgeht, sondern auch für den Schüler ihre tödliche Langeweile oder ängstliche Beklemmung verliert. Daß Ch. Eidam durch seine „Phonetik in der Schule?", namentlich aber durch seine „Musterwörter zur Einübung der französischen Laute" und durch seine „Musterwörter zur Einübung der englischen Laute" (vgl. 40. Jahrg., S. 544) diesem Gedanken schon vorgearbeitet, resp. ihn praktisch ausgeführt hat, darauf möchten wir den Verfasser noch besonders hinweisen. Aber auch in Einzelheiten der Flexion und der Wortbedeutung kann man von der Betrachtung der Eigennamen aus einführen. Wenn so mit der sprachlichen Anknüpfung an bekannte Realien einerseits eine Vertiefung des Wissens um sie verbunden ist, so läßt anderseits die sprachliche Betrachtung den Schüler die Terminologie und die Welt der Namen in den Realien schärfer und klarer erfassen und ermöglicht es dem Lehrer, eine weitläufige Erklärung mit allen möglichen deutschen Auseinandersetzungen durch eine kurze Heranziehung der fremdsprachlichen Bezeichnung zu ersetzen und damit seine Zeit und Kraft für anderes zu sparen. Für das Englische läßt sich die Flexionslehre in ihrer Vereinfachung



Digitized by Google

ebensogut weltgeschichtlich (politisch), wie in ihrer Wortbildung und -Ableitung außerdem kulturgeschichtlich verwerten. Die Syntax aber, wenn sie auch nicht die tieferen Beziehungen aufdecken soll, welche zwischen der physiologischen Eigenart des einzelnen Volkes und der Syntax seiner Sprache bestehen, soll doch wenigstens in ihren als abgeschlossenes Ganzes auftretenden Beispielen Realbelehrung über die geographischen, geschichtlichen und Kulturverhältnisse des fremden Landes geben und zu unbewußter, stillschweigender und beiläufiger Aneignung bringen. Ein formal mehr oder weniger in sich abgeschlossener Satz, welcher dergleichen Belehrung bietet, ist auf jeden Fall einem an inhaltlicher Minderwertigkeit leidenden schon darum vorzuziehen, weil er nicht bloß scholae, sondern vitae haftet. In Anlehnung an ein ihnen etwa vorher bestimmtes Realiengebiet wird man sogar die Schüler auch jetzt noch (und so jetzt erst recht) selbst Beispiele zur Syntax bilden und prägen lassen dürfen, ohne die sonst (ohne die konkrete Unterlage) dabei üblichen Fadaisen befürchten zu müssen. Damit ist aber der Verfasser schließlich auch noch auf die Frage des Übersetzungsstoffes bezw. den Aufbau eines Übersetzungsbuches gekommen. Hier sollte gerade für die Anfangsstücke auf die Anlehnung an den Realunterricht in der Gestalt inhaltlich gehaltvoller Beispiele nicht verzichtet werden; denn dem Schüler wird ein solcher mit festen Anhaltspunkten ausgestatteter Satz übersichtlicher und die inhaltliche und formale Analyse leichter werden, vielen Lehrern aber wird ein derart angelegtes Übungsbuch selbst angenehmer sein, als eines, welches sich nur an das alltägliche Leben anschließt, allein dessen Erscheinungen zum Ausdrucke bringt. Das Streben nach Realinhalt der Sätze war das Verdienst von Plötz; der durch Rücksicht auf gymnasiale Gebrauchskreise dabei gemachte Fehler war der, daß sich dieser Realinhalt zu wenig auf das Land bezog, dessen Sprache nach dem Buche erlernt werden sollte: erst damit ist, wenigstens in den für spätere Klassen bestimmten Übungsbüchern die Realbelehrung innerhalb des grammatisch-sprachlichen Unterrichts in gesunde Bahnen gelenkt worden. Sind diese Bahnen auf einem festen Plan aufgebaut, dann braucht es keine langweiligen Retroversionen oder gekünstelte Paraphrasen mehr; wohl aber können, wenn die Lehrer der Geschichte, der Erdkunde und Naturwissenschaften das neusprachliche Reallesebuch kennen, zeitweise auf seinen Realinhalt Bezug nehmen und Hand in Hand mit dem Sprachlehrer arbeiten, selbst die Extemporalien durch ihren Inhalt interessant gemacht werden. IV. Mittel zur Durchführung der auf Verbindung der sachlichen mit der sprachlichen Belehrung gerichteten Forderungen (S. 62 bis 68). Dazu gehören zunächst tüchtige, möglichst auf beiden Gebieten bewanderte Lehrer; eine gut ausgestattete Realien-Handbibliothek in der Schule; Kenntnis und Benutzung der geschichtlichen, erdkundlichen, literaturgeschichtlichen Lehrbücher und Leitfäden der Anstalt; ernste und gründliche wissenschaftliche Ausbildung auf der Universität, allerdings mit einer etwas freieren Gestaltung der Zusammenstellung der einzelnen Studienzweige (z. B. Verbindung des Englischen mit dem Deutschen); wissenschaftliche Ausbildung in der Geschichte und Archäologie, ohne welche die Realien im neusprachlichen Unterricht nicht zu einem Element von bleibendem Wert für die Schüler werden können; rastloses Weiterarbeiten und sich auf dem Laufenden der wissenschaftlichen Forschung Erhalten; ein mit dem Ganzen (d. h. dem Kollegium) stets auf das Ganze gerichteter Blick: aber wann wird sie kommen, jene „höchste Erscheinungsform der Kollegialität, die darin besteht, daß einer an des

Digitized by Google

andern Arbeit sich anlehnt, einer den andern innerhalb und außerhalb des Unterrichtes fördert zum Besten der Sache und damit auch zum Besten des Standes, dem er angehört"? Wie lucus a non lucendo, so wollen viele den collega a non colligendo erklären! Doch wie dem auch immer sei, auf jeden Fall spricht sich in dem zuletzt zitierten Satz ein Idealismus bezw. ein Optimismus aus, der um so mehr anzuerkennen ist, als er nicht bloß ein dem Idealismus am Ende noch hingeworfener Köder, sondern geradezu das Lebenselement dieser oratio pro realismo ist.

Wir scheiden von dem Buche, das mit einer Reihe von für die Belesenheit des Verfassers zeugenden bibliographischen Anmerkungen (S. 69 bis 81) schließt, mit dem nicht minder frommen Wunsche, daß seine zahlreich ausgestreuten, offenen Anregungen — viele andere muß man zwischen den Zeilen zu lesen wissen — nicht bloß recht günstigen Boden und bereite Aufnahme finden, sondern auch recht vielfältige Frucht in praktischer Betätigung bringen und erzielen mögen! Für die „allezeit träges Herzens und unbeschnittener Ohren" müßte der Verfasser freilich gerade in einer solchen, nur mehr hingeworfenen als ausgeführten Gedankenskizze noch etwas freier und bestimmter sein: er hat die dynamis und die exusia dazu!

### d) Konzentration im grammatischen Unterricht.

1. Dr. **H. Sachs**, Oberl., Über Konzentration im neusprachlich-grammatischen Unterricht. Eine Ergänzung zu den Lehrplänen der Königl. Berger-Oberrealschule zu Posen. 74 S. Posen 1902. Progr.-Nr. 183.

Die Frage: „Parallelgrammatiken oder nicht?" ist durch die neuen preußischen Lehrpläne bei den methodischen Bemerkungen für das Französische und Englische durch die Forderung zu beantworten gesucht worden, daß eine „Anknüpfung an die anderen von den Schülern erlernten Sprachen nirgends zu versäumen" ist. Es müssen also die Sprachformen und Sprachgesetze des Französischen und Englischen untereinander und mit denen der Muttersprache verbunden und verglichen werden. Dies ist in vorliegender Arbeit für den neusprachlichen Unterricht auf der Oberrealschule im Anschluß an Plötz-Kares' Sprachlehre und Elementarbuch der französischen Sprache (Ausgabe C) und an Dubislav-Boeks Schulgrammatik und Elementarbuch der englischen Sprache (Ausgabe B) zu tun versucht worden: ein Versuch, der im großen und ganzen als wohlgelungen bezeichnet werden muß und sich durchweg als eine auf sorgfältigen Erwägungen beruhende und mit großer Gewissenhaftigkeit ausgeführte Arbeit erweist. Um auch sein Teil zu einer einheitlicheren und einfacheren Gestaltung des Lernstoffes beizutragen, hat sich der Verfasser nicht mit der bloßen Registrierung bezüglicher, aber sonst innerlich nicht verwandter Beispiele aus beiden Sprachen begnügt, sondern für die gleiche, verwandte oder auch entgegengesetzte grammatische Erscheinung in beiden Fremdsprachen dasselbe Musterbeispiel gewählt oder gemacht. Zum Überfluß sind die den beiden Fremdsprachen wirklich gemeinsamen Musterbeispiele noch mit einem besonderen Zeichen versehen. Es wird behandelt: Artikel (S. 4—13), Substantiv (S. 13—17), Adjektiv (S. 17—20), Zahlwort (S. 20—22), Pronomen (S. 22—37), Adverb (S. 37—39), Präposition (S. 40 bis 55), Konjunktion (S. 56), Wortstellung (S. 56—60), Verb (S. 60 bis 74): jeder Abschnitt, wo nötig, in besonderen Unterabteilungen nach Formenlehre und Syntax betrachtet und behandelt, sowie mit didakti-

schen Anweisungen versehen. Der Gewinn solcher vergleichenden Betrachtungen und Zusammenstellungen liegt auf der Hand, und es kann m. m. auch von der hier vorliegenden gesagt werden, was Ziehen in der oben besprochenen Methodik von der Parallelgrammatik überhaupt sagt: „Überall, wo, wie in der Parallelgrammatik, die Schüler daran gewöhnt sind, von den Satzteilen und der Bedeutung jedes Satzgliedes für das Ganze auszugehen und alle grammatische Erlernung auf dem Wege der inhaltlichen Analyse der Sätze zu vollziehen, überall da spielen die stilistischen und grammatischen Verschiedenheiten der Autoren nicht die Rolle, die ihnen früher zugekommen ist", und weil die Schüler „weniger daran gewöhnt sind, nach einer bestimmten grammatischen Schablone zu arbeiten", finden sie „sich rasch in erhebliche Abnormitäten des Schriftstellergebrauches herein".

### e) Sprachpsychologie.

1. **O. Ganzmann**, Über Sprach- und Sachvorstellungen. Ein Beitrag zur Methodik des Sprachunterrichts. 80 S. Berlin 1902, Reuther & Reichard. 1,80 M.

Diese Schrift wurde ihrem wesentlichen Inhalte nach bereits im 54. Jahrg., S. 372 f., angezeigt. Sie lag uns leider für die Besprechung von Ganzmanns Lehrbuch der französischen Sprache (vgl. 55. Jahrg., S. 643 ff.) nicht mit vor. Wir behalten uns vor, auf seine sprachpsychologischen Voraussetzungen weiter einzugehen, wenn uns der 2. Teil jenes Lehrbuches zur Besprechung vorliegen wird.

### f) Geschichte der Methodik.

1. **Gutersohn**, Prof., Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts. 37 S. 4°. Lörrach 1902. Progr.-Nr. 684.

In der Einleitung spricht der Verfasser zunächst davon, daß es gegen früher jetzt doch schon mehr allgemein anerkannte, feste Grundlagen gäbe, um einen Fachlehrer zur Veröffentlichung von Fragen der Methodik zu ermutigen. Als solche bezeichnet er zuerst — ganz mit Recht — Münch-Glaunings Didaktik und Methodik des französischen und englischen Unterrichts in Baumeisters Handbuch; zu zweit nennt er Rethwischs Jahresberichte für das höhere Schulwesen. Wenn unser Pädagogischer Jahresbericht überhaupt erwähnt worden wäre, hätte er vor letzterem Werke genannt werden müssen. Denn dieser hat schon zu einer Zeit — mir liegen nur die Jahrgänge von 1874 bis 1902 vor — jährliche eingehende Referate über die neuesten Erscheinungen auf dem Gebiete des französischen und englischen Sprachunterrichts gebracht, in der es außer Herrigs Archiv überhaupt kaum sonst noch eine Fachzeitschrift für neuere Sprachen gab und in der andere pädagogische Blätter, Revuen u. dgl. m. es noch für unter ihrer Würde hielten, derartigen Besprechungen einen, wenn auch noch so bescheidenen, Unterschlupf zu gewähren. Vor allen Dingen aber war es gerade das methodisch-didaktische Element, welches von Anfang an in unserem Jahresbericht eine eingehende Berücksichtigung und unbefangene Würdigung, namentlich in reformerischer Beziehung zu einer Zeit erfahren hat, wo „höhere" Rücksichten das Eingehen darauf noch nicht „angezeigt" erscheinen ließen: es wird denn wohl auch kaum eine einigermaßen wichtige methodische Abhandlung

Digitized by Google

oder einen einigermaßen hervorragenden praktischen Versuch geben, welche nicht (auch) hier von allem Anfang an eine ihrer Bedeutung gemäße und ebenso gründliche, wie unparteiische Besprechung erfahren hätten. Aber nicht bloß in bezug „auf das neusprachliche Lehrfach", auf welches der Verfasser nach diesem Absatz über R. J. ausdrücklich erst wieder „zurückkommt", sondern auch in bezug auf „das Ganze", wie auf „die einzelnen Teile des Unterrichtswesens", die der Verfasser also außerdem bei seinem Elogium im Auge hat, macht unser Jahresbericht gleichfalls auf die „bedeutendsten Schriften und Bücher" aufmerksam und läßt „die ganze mächtige pädagogische und schulwissenschaftliche Bewegung" in noch viel größeren Zügen überblicken, als es dort der Fall und möglich ist. Denn der Ausschluß von Latein und Griechisch aus unserem Jahresbericht wird reichlich ersetzt durch die Fächer: Literaturkunde, Anschauungsunterricht, Lesen, Schreiben, Jugend- und Volksschriften, Musik, Stenographie, Heilpädagogik, Handfertigkeitsunterricht, Pädagogik; denn für letztere können wir „Schulgeschichte und Schulverfassung" bei R. nicht als gleichwertig ansehen: vielmehr decken sich diese ungefähr mit der „Entwicklungsgeschichte der Schule" in unserem Jahresberichte. Findet also dieser vielleicht nur deshalb keine Gnade bei den „höheren" Lehrern, weil er nicht bloß die „höhere", sondern die ganze Schule des deutschen Volkes mit ihren Bedürfnissen in den Kreis seiner Betrachtungen zieht? Um so dankbarer muß der Pädagogische Jahresbericht dem Universitätsprofessor Breymann sein, daß er in seinen Übersichten zur phonetischen und zur neusprachlichen Reformliteratur auf dessen Rezensionen und Referate in so ausnehmender Weise verwiesen hat (vgl. 48. Jahrg., S. 563 ff., 49. Jahrg., S. 463 ff. und 53. Jahrg., S. 573).

Nachdem der Verfasser selbst auf diese Breymannschen Bücher als eine bibliographische Fundgrube und auf die Vollmöllerschen „Kritischen Jahresberichte über die Fortschritte der romanischen Philologie" als ein kritisches Hilfsmittel verwiesen hat, kommt er über „die Neueren Sprachen" als Zentralorgan für die Besprechung der Tagesfragen zu deren jüngstem Antipoden, „der Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht" von Kaluza, Koschwitz und Thurau (vgl. 55. Jahrg., S. 662 f.). Der Verfasser hat ganz recht, wenn er in bezug auf diese Grundlagen und Hilfsmittel sagt: „Was wirklich in erster Linie wichtig ist, das bleibt der mögliche weite Überblick der ganzen Bewegung, die Berücksichtigung der verschiedensten Meinungen. Wenn dann bei Arbeiten dieser Art immer wieder die Erfahrung gemacht wird, daß mit der mehr oder minder trocken wissenschaftlichen Form der Darstellung und dem entsprechenden Ton allein nicht auszukommen ist" (sehr wahr; ganz besonders, wenn die Herren Berichterstatter sich auf das hohe Pferd einer vorgefaßten Privat- oder einer voreingenommenen Schulmeinung setzen und ein neues Werk nur von dieser, aber nicht von ihm selbst aus betrachten und be—sprechen!), „sondern daß die fortwährende Beziehung auf die äußerst mannigfaltige Unterrichtspraxis, die Beachtung der Lehrmittelliteratur die Hauptsache ist, so sind im wesentlichen auch die hier eingeschlagenen Wege gerechtfertigt und allfällige Beanstandungen von einem anderen Gesichtspunkte aus vorhinweg zurückgewiesen". Der Verfasser will also durchaus nicht abermals Neuerungen vorschlagen, sondern gegenüber diesen auch älteren Anschauungen und Erfahrungen Gehör verschaffen, soweit die neueren sich mit ihnen überhaupt decken oder die älteren (A. und E.) in neueren theoretischen Er-

Digitized by Google

örterungen oder praktischen Versuchen wieder auftauchen und zur nochmaligen Geltung zu kommen versuchen. Denn „daß es auch auf diesem Gebiete Wahrheiten gibt, die im Tagesstreite und unter dem Schall der Wörter verdunkelt worden sind, es aber verdienen, wieder ans Licht gezogen zu werden, diese Ansicht dürfte doch auch ihre Anhänger haben — und der Nachweis, daß dies der Fall ist, sei mit anderem ein Ziel dieser Arbeit". So wird denn I. Umschau gehalten über die wichtigsten Erscheinungen zunächst theoretischer Art, wobei die das Gymnasium betreffenden besonders berücksichtigt und die von früheren Ansichten abweichenden Tendenzen der letzten Jahre überhaupt hervorgehoben werden (S. 3—24); II. werden die eigentlich praktischen Versuche, die Lehr- und Schulbücher, vorgeführt und beurteilt (S. 24—31); III. wird der jetzige Stand der einzelnen Fragen der Fachmethodik besprochen (S. 31 bis 37), soweit darüber noch keine Einigung erzielt und die Meinungen noch geteilt sind: das ist aber ebensowohl hinsichtlich der Grundgedanken, wie wegen des allgemeinen Zieles noch immer der Fall! In dem ersten Teile seiner Abhandlung bespricht der Verfasser manche Arbeiten, welche von uns deshalb nicht besprochen wurden, weil sie zunächst oder überhaupt nur als Abhandlungen in Zeitschriften u. dgl. erschienen sind: solange uns solche Abhandlungen nicht in Sonderabdrücken oder als gleich- resp. nachzeitig erschienene selbständige Broschüren und Bücher eingesandt wurden, haben wir bis jetzt von deren Besprechung hier abgesehen, weil doch anzunehmen ist, daß sie eben durch ihr (erstes) Erscheinen in Zeitschriften u. dgl. einem größeren Leserkreise schon von vornherein bekannt (und damit wohl auch schon von ihm beurteilt worden) sind. Dagegen finden sich bei uns eine Menge von theoretischen Abhandlungen, die als Broschüren, und von praktischen Versuchen, die als Bücher erschienen sind, welche der Verfasser, wenn er sie kennt, wohl darum nicht in den Bereich seiner Betrachtung gezogen hat, weil sie ihn wegen ihrer Diversionen und Divergenzen zu weit von dem Ziele abgebracht haben würden, das er sich nun einmal gesteckt hatte. Dieses aber ist, wie schon aus oben Gesagtem hervorgegangen sein wird, den Standpunkt einer gemäßigten Reform zu vertreten und die vermittelnde Methode als die relativ beste zu empfehlen. Da wir von jeher auf demselben Boden gestanden haben, so stimmen auch unsere Urteile über die beiderorts besprochenen Abhandlungen und Bücher im großen und ganzen überein, subjektive Abweichungen nicht ausgeschlossen. Zu des Verfassers Standpunkt im einzelnen vergleiche man unsere Besprechung seiner Neubearbeitung des Zimmermannschen Unterrichtswerkes im 50. Jahrg., S. 478—484.

Wenn wir im 53. Jahrg., S. 577 ff., Rodens „Die Verwendung von Bildern zu französischen und englischen Sprachübungen" als eine Methodik und Didaktik im Kleinen über diesen besonderen Unterrichtszweig bezeichneten, so stehen wir nicht an, die vorliegende Abhandlung als eine Enzyklopädie im Kleinen für das gesamte neusprachliche Unterrichtsgebiet unserer Schulen (namentlich des Gymnasiums) während der letzten sechs Jahre allen, die die Werke selbst zu lesen keine Zeit und keine Lust haben, aufs beste zu empfehlen: es ist zwar „nur" ein (Schul-) Programm, aber doch das Programm einer ganzen, großen, zielbewußten Richtung! Als Beleg dafür, wie er den Gegenstand angreift, darstellt und zum Bewußtsein bringt, wählen wir seine Besprechung einer Schrift, welche als letzter Vorstoß gegen die Radikalreform von augenblicklichem Interesse ist:

Digitized by Google

### g) Eine neue Methode.

1. **E. Häußer**, Prof., Lebendige Grammatik. Schulmethode für die lebenden Sprachen. Separatabdruck aus der Zeitschrift „Der Unterricht." (Heft 1/3.) 35 S. Potsdam 1902, A. Stein. 0,80 M.

In einem kurzen Rückblick (S. 3 f.) kommt der Verfasser zunächst zu der Feststellung, daß die alte, grammatische Methode insofern gut war, als sie einen festgebauten, ganz ebenen Weg darstellte, nach wohlgeteiltem Plane und gut lehrbar, nur daß (wir fügen bei „allerdings vielfach") die lebendige Sprache zu wenig zu ihrem Rechte kam. Nach Besprechung der verschiedenen, durch die Reform empfohlenen oder eingeführten neuen Wege und Mittel des Unterrichts (S. 5—18) gelangt H. ungefähr zu folgendem Schlusse: So sehr wir also das Ziel der Reformer — Betonung oder Anstreben der Sprechfertigkeit — im allgemeinen anerkennen und ihnen dessen Aufstellung zum Verdienst anrechnen; so sehr wir uns freuen über das Leben, das sie in den Unterricht bringen; so sehr wir ihre energische Arbeit bewundern und ihre Resultate gelten lassen: ebenso sehr müssen wir ihre Methode für die große Masse der Lehrer als ungeeignet erklären, und ebenso sehr müssen wir befürchten, daß durch den entschiedenen Mangel an lehrbarer Bestimmtheit ihres Verfahrens, wegen zu hoher Anforderungen an Schüler und Lehrer (wie früher gesagt war) der fremdsprachliche Unterricht mit Notwendigkeit zerfahren wird. — Der übrige Teil der Abhandlung ist der Darlegung der „neugrammatischen Methode" des Verfassers gewidmet, deren Hauptzüge er selbst in klarer Weise in die Sätze zusammenfaßt: 1. Die Grundlage unserer Methode ist die gründlichste mündliche Einübung der Grammatik nach irgendeinem Lehrbuch und besonders des Verbs und dessen Verbindungen mit den anderen Wortarten, namentlich dem Fürwort und den Präpositionen. 2. Die grammatische Lehrweise besteht darin, daß die Regel nach dem Lehrbuche erklärt und an Beispielen veranschaulicht wird, wie dies von jeher geschehen ist. Hieran schließt sich aber als wesentlich Neues die mündliche Einübung eines oder mehrerer der Umgangssprache entnommener Sätze an, welche die Regel veranschaulichen. Dieses Satzbeispiel, das vielfach variiert oder erweitert werden kann, wird dann konjugationell durchgearbeitet, sei es durch mündliches Übersetzen aus der Muttersprache — gib ihm das Buch, gib es ihm (ihr, mir), gib es ihm (ihnen) nicht —, oder direkt in der fremden Sprache durch Frage, Befehl, Antwort usw. „Die erste Methode war Grammatik ohne Übung, die zweite ist Übung ohne Grammatik, die dritte ist Grammatik mit Übung und darum logisch notwendig." Dieses formale oder grammatische Sprechen stellt der Verfasser in Gegensatz zum Parlieren, d. h. imitierenden Sprechen der Reformer; sein Leitsatz dabei ist, daß nur die möglichst sichere und ganz schlagfertige Beherrschung des Verbs und seiner häufigsten Verbindungen wirkliches Sprechenlernen im Schulsinn, d. h. mündliche Ausdrucksfertigkeit, ermögliche. Im Grunde aber sei das Verfahren nur freieste Anwendung der sogenannten Satzkonjugation. H. bleibt also, wie er sagt, auf dem alten, festen Boden der Grammatik, und was er hinzubringt, ist reichliche, lebendige, mündliche Übung. Auf dieser sicheren Grundlage werden sich dann, in allmählich fortschreitendem Gange und einem „immer ganz mäßigen, für die Schule erreichbaren Ziele", die weiteren Seiten des Sprachbetriebs, die zu erstrebende Fertigkeit leicht und natürlich ergeben: zunächst die etwas freieren Sprechübungen, dann

Digitized by Google

die Lektüre, d. h. das Übersetzen in die Muttersprache, das zum Verständnis in der Schule unentbehrlich sei, endlich das Übersetzen in die Fremdsprache, besonders in der Form des Briefschreibens. Dem Lehrer sei so die Möglichkeit geboten, sich selbst zu fördern und zu vervollkommnen; unter Beibehaltung der gewohnten Lehrweise habe er weiten Spielraum; das Ziel sei für die Schule erreichbar, der Weg für alle gangbar. — Es ist leicht zu erkennen, daß H. in einem Teile seiner Gedanken und Vorschläge mit den früher dargelegten Ansichten Viehlers (Freiburger Programm von 1898: „Die historische Sprachforschung im französischen Unterricht der Gymnasien", hier S. 4 f. besprochen) übereinstimmt, insofern nämlich beide die gute grammatische Grundlage des Sprachunterrichts betonen und die unermüdliche, stets lebendige Einübung dieses Stoffes verlangen. Beide zeigen dadurch tiefe, gründliche Einsicht in die realen Verhältnisse des Klassenunterrichts und erörtern die sonst so vernachlässigte Frage, wie denn die gewünschte Beherrschung der Fremdsprache, soweit dies überhaupt möglich, sicher zu erzielen sei; bei so vielen Reformschriften hat man sonst immer den Eindruck gehabt, als gehe dies ungefähr mit den gleichen Übungen und einer kaum größeren Anstrengung, als in der Muttersprache. Für die nun einmal anders lautenden, man dürfte sagen erlösenden, oder doch erleichternden Worte sei beiden Schulmännern dankend Anerkennung ausgesprochen.

### III. Lehrgänge und Leitfäden mit Lese- und Übungsstoff.

1. **F. Borgmann**, Leitfaden für den englischen Anfangsunterricht. 2. umgearb. u. verb. Aufl. II u. 200 S. Bremerhaven 1903, v. Vangerow. 1,20 M.

Das Buch, dessen erste Auflage uns leider nicht zur Besprechung vorgelegen hat, ist für solche Schulen bestimmt, welche den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Englischen beginnen. Hieraus erklärt sich einerseits der zum Teil etwas doktrinär gehaltene Tenor des grammatischen Teiles, anderseits der für solche Klassen allerdings ganz berechtigte kindliche Ton eines Teiles des Lesestoffes. Wenn indessen als Anfangsklasse die Sexta anzunehmen ist, so konnte im grammatischen Teile vom deutschen Unterrichte her noch wenig vorausgesetzt werden und mußte der Übungsstoff sich an die „Welt des Kindes" anschließen, in der der Schüler sich bisher allein erst hatte heimisch fühlen dürfen. Aber trotzdem unterscheidet sich das vorliegende Buch durch seinen Lese- (der Verfasser nennt ihn Übungs-)stoff hierin immer noch vorteilhaft von manchen für Untertertia, ja selbst für Obersekunda bestimmten Anfangsbüchern mit viel minderwertigerem Inhalt. Das Buch selbst zerfällt in Abschnitte: I. Das Wichtigste aus der Lautlehre (S. 1—14). II. Das Wichtigste aus der Formenlehre und Syntax (S. 15—60). III. Übungsstoff. 1. Teil: Erstes Schuljahr (S. 61—92); 2. Teil: Zweites Schuljahr (S. 93—136). IV. Vokabeln zu dem Übungsstoff (S. 137—171—199). Die Lautlehre geht vom Laute aus, insofern von kurzen und langen Hauptlauten und von Nebenlauten der Vokale gesprochen wird; vom Buchstaben, insofern gezeigt wird, welche Lautwerte den betreffenden, als Vokal gebrauchten Buchstaben eignen. Jeder Paragraph dieser Lautlehre wird mit einer aus Musterwörtern bestehenden Leseübung abgeschlossen, denen durchgängig die deutsche Bedeutung mit beigegeben ist. Der Text über die hauptsächlichsten Vokalverbindungen in der betonten Silbe, über die Vokale in unbetonter Silbe, über die Konsonanten und über die stummen

Digitized by Google

Konsonanten ist ohne weiteres mit solchen in beiden Sprachen gegebenen Musterwörtern versehen. Der zweite, der herkömmlichen Reihe der Redeteile folgende grammatische Teil des Buches gibt ebenfalls sämtliche Beispiele für Wörter und Sätze mit neuen Formen und Werten in beigesetzter deutscher Bedeutung; dagegen werden nur englische Sätze mit bekannten Formen und Werten von § 13 (Deklination des Substantivs, S. 20) an in großen Mengen dargeboten, um als den Beispielen vorangestellte Regeln es dem Schüler zu ermöglichen, diese unter Leitung des Lehrers aus jenen zu entwickeln. Die Präpositionen und Konjunktionen werden nicht besonders behandelt, wie es ja auch der elementare Charakter der Schüler auf der Anfangsstufe verlangt, welcher über die der Formenlehre gleichzeitig angehörenden Partien nicht wohl hinausgehen darf. Der dritte Abschnitt gibt unter angemessenem Fortschreiten vom Leichteren zum Schwereren nur zusammenhängende Lesestücke über Gegenstände und Wesen aus der Welt (dem Beobachtungs- und Erfahrungskreise) des Kindes (zahme und wilde Tiere; Tages- und Jahreszeiten; Beschäftigungen von Menschen und Tieren in Haus und Feld, Garten und Wald; Sonne und Mond mit ihren Einflüssen auf die Erde und ihre Bewohner): 54 prosaische Stücke (S. 61—84) in Form von Gesprächen (Befehlen, Ausrufen, Fragen, Berichten) und Erzählungen und 21 poetische (S. 85—92) im ersten Teile (s. o.). Der zweite Teil bietet 58 Prosastücke (S. 93—128: Anekdoten, Fabeln, Erzählungen und Beschreibungen aus der Tier- und Pflanzenwelt, Biographisches, Land- und Stadtgeschichtliches) und 10 Poesien (Nationalhymnen u. dgl. auf S. 129—136). Die Texte sind in scharfem, großem Drucke wiedergegeben und nach Zahlen in kleinere Abschnitte zerlegt, welche in den ersten Lesestücken annähernd eine halbe Zeile lang sind. Wenn der Verfasser die „nur Einzelsätze enthaltenden Übungssätze der ersten Auflage" jetzt entfernt hat, so hat er damit nur scheinbar dem Reformmoloch ein großes Opfer gebracht; denn erstens gibt es deren — und zwar ganz mit Recht — innerhalb des grammatischen Textes noch genug; zweitens ist schließlich jeder Satz zunächst ein „Einzelsatz", aus dessen Verbindung mit anderen inhaltsverwandten Sätzen erst das sogenannte zusammenhängende Stück hervorgeht, und drittens sind alle Fragen, Befehle, Ausrufe u. dgl. wirklich nur Einzelsätze, die sehr wohl ohne und außer Verbindung mit anderen bestehen, rein an sich schon einen vollständigen Sinn geben und enthalten, und ohne die keine Sprache, auch die der Reformer, nicht bestehen kann (vgl. 40. Jahrg., S. 351). Immerhin sind wir dem Verfasser für den Hinweis auf diesen Unterschied der vorliegenden zweiten von der ersten Auflage dankbar, insofern wir bei dieser Gelegenheit erfahren, daß „jetzt nur zusammenhängende Lesestücke zur Erlernung einer richtigen Aussprache, sowie zur Einführung in die Formenlehre und Syntax dienen". Zum Glück, möchte ich sagen, ist das wegen der reichlich beigegebenen Musterwörter und -Sätze im ersten und zweiten Abschnitt nicht nötig; aber selbst wenn diese — namentlich der erste Abschnitt — nicht vor dem dritten durchgenommen würden, so würde der sofortige Ausgang von den zusammenhängenden Lesestücken hier nicht so viel schaden und nicht so sehr aufhalten, da sie, wenigstens in den Anfangsstücken, nur einsilbige Wörter enthalten, deren Aufeinanderfolge nach den kurzen und langen Hauptlauten, Nebenlauten und Vokalverbindungen deutlich bestimmt ist: so daß man nach jedem sogenannten zusammenhängenden Lesestück den Paragraphen aus der Lautlehre durchnehmen kann, zu dem die Lesestücke — der Verfasser nennt

Digitized by Google

sie deshalb auch den Übungsstoff — die einführenden Beispiele enthalten und den Regeltext veranschaulichen. Wer aber nicht der Reform zu Gefallen von dem zusammenhängenden Lesestück ausgehen will, wird wegen der Menge der Einzelwörter und -Sätze auch mit dem Texte der ersten beiden Abschnitte anfangen und das Lesestück auf ihn zur reichlicheren Exemplifizierung und zur Belohnung folgen lassen können: er wird dabei vielleicht seine Rechnung besser finden, als wenn er vorher seine Schüler mit den zusammenhängenden Lesestücken er—freut, um aus ihm die Einzelheiten der Aussprache und Formenlehre zu gewinnen. Daß der Verfasser durch die ganz selbständige Anordnung der einzelnen Teile seines Leitfadens beide methodische Möglichkeiten des Anfangsunterrichts ohne Zwang offen gelassen hat, macht uns sein Buch besonders empfehlenswert. Das Vokabular (vierter Teil) gibt die englischen Wörter nach ihrem Vorkommen im Texte durchgängig mit Aussprachebezeichnung, bei den sogenannten unregelmäßigen Verben, solange es nötig ist, auch mit Angabe des A-Verbo.

2. Dr. **K. Deutschbein**, Prof., Praktischer Lehrgang der englischen Sprache mit genügender Berücksichtigung der Aussprache für höhere Schulen. Ausgabe D für Realschulen. VIII u. 295 S. Cöthen 1903, O. Schulze. 2,50 M.

Die zweite Auflage des ursprünglich einheitlichen „Theoretisch-praktischen Lehrganges" wurde im 29. Jahrg., S. 300—303, die dritte im 30. Jahrg., S. 398, die vierte, neubearbeitete im 31. Jahrg., S. 269 f., angezeigt. Die erste Ausgabe desselben für höhere Mädchenschulen erschien als Ausgabe C im Jahre 1900 und wurde von uns im 52. Jahrg., S. 570 f., nach Form und Inhalt ausführlich besprochen. Ihr ähnelt, natürlich — wegen ihrer verschiedenen Bestimmung — mutatis mutandis, die vorliegende Ausgabe D am meisten. Diese letztere wurde auf Anregung mehrerer Realschulen einer Großstadt veranlaßt, in denen seit Jahren die Ausgabe B (s. u.), d. h. die „Kurzgefaßte englische Grammatik und Übungsstücke für reifere Schüler" (?) benutzt wurde, von uns in erster Auflage angezeigt im 40. Jahrg., S. 362 ff. Mit dem Zusatze „insbesondere für die Oberklassen der Gymnasien" erschien dieselbe im Jahre 1902 in sechster Auflage und wurde von uns angezeigt und besprocher im 55. Jahrg., S. 604 ff. Man wünschte nun bei dieser (?) u. a. den Wegfall der zusammenhängenden Lese- und Übungsstücke in der 3. und 4. Lektion, eine Verkürzung des Textes zu „Maria Stuart" und „Macbeth" und eine Vermehrung der „Realien". Da schon wegen der in der ganzen Syntax vorangestellten „Mustersätze" der gleichzeitige Gebrauch der bisherigen Auflagen, speziell der neunzehnten (also doch wohl des „Theoretisch-praktischen Lehrganges"?, s. o.), durch die Berücksichtigung aller dieser Wünsche unmöglich gemacht worden wäre, entschloß sich der Verfasser zu der Bearbeitung einer Ausgabe D für die besonderen Bedürfnisse der Realschule, welche hier vorliegt. Sie hat nicht bloß jene Wünsche berücksichtigt, sondern auch den eigentlichen Lehr- und Übungsstoff (des „Theoretisch-praktischen Lehrganges"?) um zirka 70 Seiten gekürzt.

Die Anordnung des vorliegenden Buches ist also folgende: I. Laut- und Lesekursus (S. 1—10). II. Die einfachsten Regeln der Formen- und Satzlehre (S. 11—26): fünf Lektionen, enthaltend: 1. Musterformen; 2. Lesestücke; 3. grammatische Erläuterungen; 4. Sprechübungen im An-

Digitized by Google

schluß an 1 und 2; 5. schriftliche Übungen (Abschreiben, Diktate und Hin-Übersetzungen im Anschluß an 2. III. Erweiterte Formen- und Satzlehre (S. 27—52): elf Lektionen in derselben Anordnung wie bei II. IV. Zusammenstellung der Grammatik in elf Kapiteln (S. 53—77). V. Allgemeine Satzlehre (S. 78—119): neunzehn Lektionen in der Anordnung: 1. Lesestücke; 2. Sprechübungen; 3. schriftliche Übungen (Hin-Übersetzungen und Kompositionsübungen). VI. Allgemeine Satzlehre in zehn Kapiteln (S. 120—166). VII. als Zugabe zu den 35 Lektionen der ersten Reihe eine zweite Reihe von Lese- und Übungsstücken und Stoffen zu Sprechübungen zwecks Einübung und Wiederholung der Grammatik und des Wortschatzes (S. 166—238), enthaltend Sprichwörter, Sentenzen, Befehle, Gedichte, Prosastücke, Aufgaben zu schriftlichen Hin-Übersetzungen, welche sich, wie immer, so auch hier an den im Englischen gelesenen Text anschließen, denselben entweder zusammenfassend oder ergänzend oder fortführend. Ein Anhang (S. 239—246) gibt noch nur englische Prosastücke über Städte, Kolonien und englische Literaturgeschichte. Die für die Lektionen nötigen Wörter werden nach deren Vorkommen in jeder einzelnen Lektion zusammengestellt auf S. 247 bis 261. Ein alphabetisches englisch-deutsches (S. 262—279) und deutsch-englisches (S. 279—294) Wörterverzeichnis und eine Stammtafel der englischen Könige seit Wilhelm I. (S. 295) beschließt das Ganze. Beigegeben sind sechzehn Bilder über London, eine Karte von England und Schottland, und ein Plan von London. Die Bilder sind dieselben wie in der Ausgabe C und auch ebenso zu beurteilen. Der grammatische Gang von II behandelt: Artikel, Deklination, Geschlecht, die Konjugation von to have, to be und to do, die Steigerung und das regelmäßig schwache Zeitwort; von III: Artikel, Substantiv, Zahlen, Adjektiv und Adverb, Pronomen, Passiv, unregelmäßig schwache Verben, starke und halbstarke Verben, defektive Hilfszeitwörter, Präpositionen und Konjunktionen; von V: Wortstellung, Artikel, Apposition, Zahlformen, Kasus, Adjektiv, Adverb, Pronomen, Hilfsverben, Einteilung der Verba, Tempora und Modi, Nominalformen, Konjunktionen und Präpositionen. Der Lese-, Sprech- und Übungsstoff von II, III und V behandelt: Körper, Familie, Schule, Besuch; Garten, Stadt, Zeit, Alter, Rechnen, Kleidung, Haus, Eisenbahn, Ausflug, Reiseplan, England und Schottland, Alfred den Großen; englisches Familien- und Schulleben; London mit Zügen und Bildern von seinen Straßen, Plätzen Theatern und öffentlichen Gebäuden; englische Sitten, Spiele, Vergnügungen und klimatische Verhältnisse; Dorf- und Landleben; Schlacht bei Hastings, Heinrich VIII., Newton, Macbeth und gibt einen kurzen Überblick über die englische Geschichte. In VII und VIII werden außer dem bereits oben schon Angeführten geboten Artikel über: Gegenstände aus den drei Naturreichen; menschliches Leben und seine Beschäftigungen, Leiden und Freuden; Feste; Maße, Münzen und Gewichte; Kleidung; Möbel und Wohnung; Jahreszeiten; Nahrung und Mahlzeiten; Örtlichkeiten; Metalle; Körper und Krankheiten; Volks- und Verfassungsgeschichte; Handel und Gewerbfleiß. Der Tenor der grammatischen Regeln ist der aus Deutschbeins anderen Büchern bereits bekannte, ebenso das Verhältnis von Beispiel und Regel, auch die Hervorhebung des Neuen und Wesentlichen durch den Druck, so daß man, alles in allem betrachtet, das Buch in der Tat als ein für die Realschulen brauchbares und zweckentsprechendes, auch verhältnismäßig billiges und nicht zu umfangreiches bezeichnen und empfehlen kann.

Digitized by Google

3. Dr. **K. Deutschbein**, Prof., Kurzgefaßte englische Grammatik und Übungsbuch für Gymnasien. Ausg. B. Nach der induktiven Methode. VIII u. 214 S. Cöthen 1903, O. Schulze. 2,10 M.

Dieses Buch hat mit der oben berührten „Kurzgefaßte englische Grammatik und Übungsstücke" (vgl. 40. Jahrg., S. 262 ff., und 55. Jahrg., S. 604 ff.) eigentlich nur noch den Namen gemein; wenn wir den Verfasser recht verstehen, soll letztere, bereits in der sechsten Auflage vorliegend, in der Tat auch keine Änderung mehr erfahren, um so weniger, als es sich eng an des Verfassers Irving-Macaulay-Lesebuch anschließt und erst in Verbindung mit diesem (vgl. 40. Jahrg., S. 364) erfolgreich gebraucht werden kann.

Wir haben es also in dem vorliegenden Buche mit einem für die Gymnasien vollständig neuen Buche zu tun, welches die sogenannten Realien noch mehr berücksichtigt, als die eingangs erwähnte Ausgabe, die fortan den Titel: Ausgabe A führen soll (in dem Verlagsverzeichnis ist aber schon die 19. Auflage des Praktischen Lehrganges so genannt!). Von Abschnitt I—VI stimmt es vollständig mit der oben angezeigten Ausgabe D überein. Dagegen enthält es im VII. Abschnitte (S. 162 bis 192) als Anhang nur 83 Sprichwörter und Zitate und nur 19 von den dort aufgenommenen 34 Gedichten bezw. Stellen aus Dichtwerken. Vom Anhang (Abschnitt VIII) jenes Buches ist hier nur die Geographie vom britischen Reiche aufgenommen, der kurze Überblick über die englische Literaturgeschichte weggelassen. Von den übrigen Lese- bezw. Sprechstoffen sind hier 13 aufgenommen, u. a. Bauerngut, Feste, Münzen, Maße und Gewichte, Jahreszeiten und Wetter, Hausbau, Bahnstation, Mahlzeiten, Inneres des menschlichen Körpers, Krankheiten, Hauptländer und deren Einwohner, Charakter der großbritannischen Bevölkerung, englische Verfassung und Industrie. Mit der Königs-Stammtafel schließt auch dieses Buch. Beigegeben sind ihm dieselben Bilder, Pläne und Karten, endlich das Wörterbuch zu den einzelnen Lektionen (S. 193—207) und zu den einzelnen Abschnitten des Anhangs (S. 208 bis 214).

4. Dr. **L. Fernbach** und **W. Lehmann**, Lehrbuch der englischen Sprache. Eine Anleitung zur Korrespondenz und Konversation zum Gebrauch in Handels- und Kaufmännischen Fortbildungsschulen sowie zum Selbststudium. 4. umgearb. Aufl. VI u. 261 S. Berlin 1903, S. Spamer. 3 M.

Nach dem Vordruck erschien die erste Auflage dieses Buches im Jahre 1893, die zweite 1898; wann die dritte erschien, ist nicht angegeben. Uns hat keine dieser Ausgaben bis jetzt zur Besprechung vorgelegen. Rein äußerlich angesehen, umfaßt das vorliegende Buch: 1. den Lehr- und Übungsstoff (S. 1—179), 2. den Lektüre-Anhang (S. 179 bis 206), 3. die Aussprache (S. 209—213), 4. das alphabetische deutsch-englische (S. 214—226) und englisch-deutsche Wörterverzeichnis (S. 227 bis 261). Der Lehr- und Übungsstoff ist auf drei Stufen verteilt: Unterstufe mit 22 Lektionen (S. 1—56), Mittelstufe mit 13 Lektionen (S. 57 bis 116), Oberstufe mit 9 Lektionen (S. 117—179). Die Unterstufe hält sich mit der Aussprache überhaupt nicht auf: es wird wohl vorausgesetzt, daß der Lehrer die (neuen) Wörter vor-, der Schüler nachspreche, bezw. daß beim Selbststudium von dem Lernenden ein Aussprache-Wörterbuch oder sonst dergleichen benutzt wird. Der kleine Exkurs über die Aussprache (S. 209 ff.) würde ihm nichts helfen können: er registriert bezw. rubriziert nur die hauptsächlichsten Erscheinungen,

Digitized by Google

aber ohne Aussprachebezeichnung. Ebensowenig werden in der Unterstufe besondere methodische Experimentchen gemacht: es wird, der verschiedenen Bestimmung entsprechend, eigentlich ganz voraussetzungslos gearbeitet, auch da mehr die grammatischen Erscheinungen ihrer Tatsächlichkeit nach vorführend als doktrinär erläuternd. Der grammatische Gang ist ungefähr folgender: Artikel, Numerus- und Kasusbildung (mit Präpositionen), Grund- und Ordnungszahlen, to have und to be (mit Personalpronomen), Komparation des Adjektivs (mit Konjunktionen), to do, zusammengesetzte Zeiten, regelmäßiges Verb, Passivum, intransitive und reflexive Verben, die possessiven, reflexiven, interrogativen und relativen Fürwörter, die übrigen Zahlwörter. Die Einrichtung jeder Lektion ist: grammatischer Text mit Beispielen und Formenreihen, Vokabeln, englische Sätze, deutsche Sätze, Sprechübung (englische Fragen zu beantworten). Der Wortschatz ist zum großen Teile dem kaufmännischen Leben entnommen und also schon hier auf zeitige Erlernung kaufmännischer Korrespondenz und Konversation zugeschnitten. In der Tat setzen kaufmännische Briefe mit Belehrungen über Adresse, Titel, Anreden schon mit der 11. Lektion (S. 24), handelsgeographische bezw. handelspolitische Lesestücke mit der 13. Lektion (S. 29) ein. Ein Anhang zur Unterstufe (S. 55 f.) gibt Briefanfänge, Briefschlüsse, häufig vorkommende Formeln und gebräuchliche Abkürzungen. Sprachlich umfaßt die Belehrung der Unterstufe nur das wirklich Regelmäßige, alles Abweichende ist der Mittel- und Oberstufe überwiesen. Die Mittelstufe behandelt also u. a. die unregelmäßige Pluralbildung, Komparation und Konjugation, Bildung und Stellung des Adverbs, Adjektive im substantivischen Gebrauch, modale Hilfsverben, Gebrauch des Infinitivs und des Artikels und der unbestimmten Fürwörter. Sachlich werden in Briefen, Mustern, Gesprächen, Erörterungen (immer englisch) behandelt: Rechnungen, Quittungen, Fakturen, Schecks, Schuldverschreibungen, Wechsel, Aufstellungen, Anzeigen. Die Oberstufe behandelt sprachlich den Gebrauch der Kasus, der Tempora, Modi und Präpositionen (diese vielleicht etwas zu ausführlich, ebenso wie die Konjunktionen: vieles davon ist rein lexikalischer Art), sachlich: Münzen, Maße und Gewichte, Einkäufe, Geldmarkt, Buchdruckerei (Caxton), Handel (London), Erfindungen (Watt), englischen Export, Verkäufe, Börsenbericht, Londoner Straßenleben, Eisenfabrikation, Memoranden, Zirkulare, Offerten usw. Der Lektüre-Anhang behandelt in sechzehn Lesestücken u. a.: Eisenbahn, Post, Telegraph, verschiedene Industrie- und Handelszweige, Reisen, Statistisches und Handelsbiographisches.

Wer dieses Buch durchgearbeitet hat, der wird gewiß imstande sein, selbständig eine kaufmännische Durchschnittskorrespondenz und -Konversation zu führen; darum sei es für die Handelsschulen oder zum Selbststudium gern empfohlen.

5. **F. W. Gesenius** und **E. Regel**, Englische Sprachlehre. Ausgabe B. Oberstufe für Knabenschulen. Völlig neu bearbeitet. 2., nach den Bestimmungen von 1901 veränderte Auflage in neuer Rechtschreibung. Mit 1 Plan von London u. Umgebung. VIII u. 258 S. Halle 1903, H. Gesenius. 2,40 M.

Referent weiß nicht, ob er als erste Auflage dieser Oberstufe der Gesenius-Regelschen Sprachlehre das im 53. Jahrg., S. 580 f., angezeigte Buch bezeichnen darf, dessen Unterstufe erster Auflage dann im 52. Jahrg., S. 573 ff. angezeigt worden wäre. Nehmen wir dies an, so würden in der bisherigen Oberstufe B Stoffe als über den Gesichtskreis des Schülers

Digitized by Google

hinausgehend bezeichnet worden sein: sie sind hier beseitigt. Dafür ist der Verfasser zu seinem ursprünglichen Plane zurückgekehrt, die zweite Reihe der Hölzelschen Bilder (Wald, Gutshof, Gebirge und Stadt) einer allgemeinen Besprechung zu unterziehen. Der Verfasser meint, daß die Tertianer diesen Bildern und deren Besprechungen volles Interesse entgegenbrächten: wir meinen das auch, aber nur, wenn die Bilder in einer solchen dem geistigen Wachstum der Schüler dieser Klasse entsprechenden Weise behandelt werden, wie es hier der Fall ist. Es sind keine öde Fragen und leere Antworten nach den Personen und Gegenständen, Tätigkeiten und Zuständen, welche das Bild darstellt, sondern lebendige, zusammenhängende, zum Teil von dichterischer Begeisterung durchwehte Beschreibungen oder Schilderungen, die ihrerseits wieder durch besonders geartete und mit England in Beziehung gesetzte Artikel in anziehender und anregender Weise ergänzt bezw. abgelöst werden, wie „Der Wald" durch eine „Jagd auf Rebhühner" aus Dickens Pickwickiern oder „Das Schloß des Riesen Kleinmut" aus Bunyans Pilgerreise, der „Gutshof" durch „Robin Hood", die „Stadt" durch „Das britische Reich", „Englischer Handel und Gewerbfleiß", „London" (nach Kron), die „Anwendung der Mußestunden" à la E. Burritt und H. Miller (nach Chambers), „Ein englisches Haus" (nach Kron), „Englische Weihnacht" (Gibson). Zwei Stücke aus der Geschichte Englands (Thronbesteigung der Elisabeth, Flucht Karls II., nach Taylor), vier zur Verfassung Englands (Der Souverän, Das Oberhaus, Das Unterhaus, nach Wyatt, Eine Abstimmung, nach Arnold-Forster), ein Schiffs- (nach Chambers) und ein Eisenbahnabenteuer (nach Dickens) vervollständigen das Material, durch welches allgemeine Verhältnisse und besondere englische dem Verständnis und dem Interesse näher gebracht werden. Dieser Lesestoff, von dem einiges Wenige auch in der 1. Auflage enthalten war, ist auf fünfzehn Kapitel verteilt, als deren grammatische Besonderheiten dieselben aufgestellt und in derselben Reihenfolge behandelt und vorgetragen werden, wie die in der Besprechung der ersten Auflage genannten (53. Jahrgang, S. 581 u. f.). Jedes Kapitel enthält: 1. die Angabe des besonders zu behandelnden grammatischen Stoffes mit Verweis auf die ihm gewidmeten Paragraphen der Grammatik; 2. Einzelsätze zur Anschauung — beides stets mit typischer Hervorhebung dessen, worauf es gerade ankommt; 3. Übungen, und zwar a) deutsche Einzelsätze, b) zusammenhängende deutsche Stücke, welche sich inhaltlich aus dem englischen Lesestück ergeben, an dasselbe anschließen und es ergänzen und erweitern oder auch fortführen. Den in diesen Kapiteln vorgetragenen und behandelten Lese- und Übungsstoff (S. 1—81) schließen 8 Skizzen zu Aufsätzen über gemachte oder zu machende Reisen und 8 Skizzen zu biographischen Darstellungen über Kolumbus, Milton, Peter den Großen, Nelson, Washington, Napoleon, Scott und Wellington (S. 81—89). Wenn der Verfasser mit der Besprechung der Hölzelschen Bilder die neuesten Bestimmungen am leichtesten erfüllen zu können glaubt, Ausdrücke des alltäglichen Lebens einzuüben, ohne die Schüler mit einer zu großen Menge neuer Vokabeln auf einmal zu überschütten, so konnte er bezüglich der eigentlich und wirklich zusammenhängenden Stücke — ganz mit Recht — nicht finden, daß dieselben — ohne besonderen Zuschnitt darauf — ein ausreichendes Anschauungsmaterial für die Grammatik enthielten, mochten sie sich auch noch so zweckmäßig für die Verarbeitung in den Übungen erweisen. Deshalb und weil er vielerseits dazu aufgefordert worden war, ließ er zu den englischen „Stücken" noch englische Einzelsätze ergänzend

Digitized by Google

hinzutreten, wie er den deutschen „Stücken" deutsche Einzelsätze vorausgehen ließ, welche ausdrücklich auf die betreffenden Partien der Grammatik zugeschnitten wären. Wie wir zu den Einzelsätzen stehen, haben wir oben (bei 1) wieder einmal zu erkennen gegeben; hier muß das ihnen sonst zugewiesene Odium wegfallen, weil sie, aus der Lektüre sich ergebend, doch eigentlich gar keine — wenigstens keine zusammenhangslose — Einzelsätze sind. Ihre Stellung ist übrigens eine derartige, daß ihre Durcharbeitung nicht notwendig zum Betriebe des Folgenden erforderlich ist. Anstatt der englischen Fragen der ersten Auflagen über das Gelesene, deren Beantwortung ein Aufsätzchen ergeben konnte, sind hier die oben schon besprochenen Outlines for English Exercises getreten. Was die Grammatik (S. 90—200) betrifft, so ist die kolonnenartige Durchführung von Beispiel und Regel in der ersten Auflage hier wieder aufgegeben: die Regel steht jetzt unter, nicht neben dem Beispiele. Auch wird ihr Stoff nicht mehr in Auswahl geboten, sondern auf Grund besserer Erfahrung und Einsicht vollständig, damit sich der Schüler über alle fraglichen Punkte Rats erholen kann, ohne auf die Unterstufe zurückgreifen zu müssen. Hiermit aber ist gegeben, daß diese Oberstufe auch an den Anstalten gebraucht werden kann, wo der Anfangsunterricht nach einer anderen „Unterstufe" erfolgte. Acht Gedichte (S. 201 bis 210), das alphabetische engl.-deutsche (S. 211—240) und deutsch-engl. (S. 240—245) Wörterverzeichnis und ein sorgfältig ausgeführtes Register (S. 246—258) machen den Beschluß des Ganzen, welches um so empfehlenswerter ist, als der Verfasser, nicht auf methodische Sonderbarkeiten versessen, aus dem Pro und Kontra der methodischen Sonderströmungen immer das für sein Buch entnahm und benutzte, was er für Schule und Schüler für das Beste hielt, ganz ohne Rücksicht auf Autoritäten und Parteien, die ihm gerade das am ehesten verdenken möchten.

6. **F. W. Gesenius** und **E. Regel**, Englische Sprachlehre. Ausgabe B. Oberstufe für Mädchenschulen. Völlig neu bearbeitet. 2., nach den Bestimmungen von 1901 veränderte Auflage in neuer Rechtschreibung. VIII u. 263 S. Halle 1903, H. Gesenius. 2,40 M.

Auch dieses Buch hat mit der von uns früher (49. Jahrg., S. 473 f.) angezeigten, völlig neu bearbeiteten Geseniusschen englischen Sprachlehre, Ausgabe für höhere Töchterschulen, so gut wie nichts mehr zu tun: vielmehr ist auch dieses als die zweite Auflage von der im 53. Jahrgang, S. 580 f., angezeigten Oberstufe der Ausgabe B anzusehen (s. o. unter Nr. 5). Gesichtspunkte, Anlage und Anordnung, Gang und Reihenfolge sind ganz dieselben wie in dem soeben (Nr. 5) angezeigten Buche der Oberstufen für Knaben. Nur inhaltlich unterscheiden sich Nr. 5 und 6 insofern, als, da vielerseits eine Scheidung der Ausgabe in eine solche für Knaben und für Mädchen gewünscht wurde, in dem hiermit vorliegenden Buche die Stoffe, die vorwiegend den Knaben anziehen, durch solche ersetzt wurden, die in erster Linie das Mädchen zu fesseln imstande sind. Demgemäß haben wir in Kapitel II, 2 Lucy's First Letter aus The Royal Star Readers; in V, 1 The First Wedding von Alcott, in V, 2 The Young Wife von Jerome; in X Anecdotes from Queen Victoria's Life vom Herzog von Argyll; in XIII, 1 American Girls von Littmann und in XV A Woman's Bravery nach Chambers, anstatt „Rebhuhnjagd", „Robin Hood", „Eine Kreuzerfahrt", „Englische Verfassung" und „Erziehung amerikanischer Knaben". Danach hat sich natürlich auch der Tenor der englischen und deutschen Einzelsätze, sowie Inhalt

Digitized by Google

und Art der zusammenhängenden deutschen Übungsstücke gerichtet. Im übrigen ist Gang und Inhalt in jeder Beziehung derselbe: I. Lese- und Übungsstoff (S. 1—79); II. Outlines for English Composition (S. 80 bis 88), wo unter den biographischen Aufgaben Shakespeare, Dickens, Grace Darling und Johanna Greys Tod erscheinen anstatt Peter der Große, Nelson, Napoleon und Wellington in der Knabenausgabe; III. Grammatik (S. 90—200); IV. die acht Gedichte (S. 201—210); V. das alphabetische englisch-deutsche (S. 211—243) und deutsch-englische (S. 243—250) Wörterverzeichnis, ersteres auch hier durchgängig mit Aussprachebezeichnung versehen; VI. aphabetisches Register (S. 251 bis 263).

7. 8. Dr. **K. Maier** und Dr. **B. Aßmann**, Hilfsbücher für den Unterricht in der englischen Sprache. Teil II. Englisches Lese- und Übungsbuch.
A. Unter- und Mittelstufe. VIII u. 199 S. Leipzig 1899, Dr. Seele & Co. Geb. 2 M.
B. Oberstufe. VIII u. 244 S. Ebendas. Geb. 2,25 M.

Wir denken, im 55. Jahrg., S. 621 ff., mit der Englischen Schulgrammatik von Dr. K. Maier den ersten Teil dieser Hilfsbücher für den Unterricht in der englischen Sprache angezeigt zu haben. Die verkürzte Ausgabe der oben angezeigten zwei Bücher für Anstalten mit dreijährigem Kursus wird wohl der „Englische Lehrgang" sein, der als 1. Teil der (verkürzten) Hilfsbücher im 54. Jahrg., S. 551—556, angezeigt wurde, während als 2. Teil zu dieser verkürzten Ausgabe wohl das ebendort, S. 628, angezeigte Lesebuch derselben Verfasser zu betrachten sein wird. Es enthält wenigstens das Lesebuch des oben angezeigten II., A-Teiles nur dreizehn Lesestücke weniger, als der erste (erzählende und beschreibende) Teil des a. a. O. angezeigten Lesebuches, während das Lesebuch des oben angezeigten II., B-Teiles nur zwölf (resp. 11) Stücke weniger bietet, als der zweite (historische und literarische) Teil des a. a. O. angezeigten Lesebuches. Wenn dem so ist, so dürfen wir wohl für Tendenz und Methode, Gang und Anlage, Anordnung und Reihenfolge der oben angezeigten zwei Hilfsbücher (Teil II, A und B) auf unsere ausführliche Besprechung der verkürzten Ausgabe im 54. Jahrg., S. 551 ff., verweisen und uns für heute mit der allgemeinen Inhaltsangabe beider Bücher begnügen. Es enthält aber das für die Unter- und Mittelstufe bestimmte Buch: 1. Propädeutischer Kursus zur Aneignung der Aussprache mit zwölf nur in phonetischer Transskription gegebenen Lektionen über Schulleben und Hölzelsches Frühlingsbild (S. 1—22); 2. fünf Schreib- und Leseübungen in gewöhnlicher Orthographie (S. 23—38); 3. zwanzig grammatische Übungen (S. 39—80); 4. fünfzehn Stoffe zu Übersetzungsübungen (S. 81—94); 5. das Lesebuch (s. o.) auf S. 95—169; 6. das Vokabular zu dem Sommer-, Herbst- und Winterbilde (S. 170—175) und zu den sachlichen Wortgruppen (S. 176 bis 188); 7. die Regententafel (S. 190 f.) und endlich 8. elf Lieder mit beigesetzten Melodien. Das für die Oberstufe bestimmte Buch gibt 1. sechzehn syntaktische Übungen (S. 1—71); 2. das Lesebuch (s. o.) auf S. 73—195; 3. Aufsatzübungen (S. 196—217); 4. Stoffe zu Übersetzungsübungen (S. 219—237); 5. eine Zeittafel für die englische Geschichte und Literatur (S. 238—241) und 6. Grundsätze für die Verwendung von Satzbildern (S. 242 ff.). Mag auch Umfang und Inhalt mehr als reichlich erscheinen, so wiederholen wir doch mit gutem Gewissen für die Vollausgabe, was wir schon bezüglich der verkürzten

Digitized by Google

Ausgabe sagten: Das Buch verdient, geprüft zu werden; es ist auf jeden Fall von Liebe zur Sache und zur Jugend geleitete Arbeit, an der wir besonders anerkennen möchten, daß sie sich von wüster Induktion ebenso fernhält, wie sie der wahren zu ihrem Rechte verhilft.

9. **H. Plate**, Lehrgang der englischen Sprache. I. Teil: Unterstufe. 79. Aufl., bearb. von Prof. Dr. G. Tanger. XI u. 271 S. Dresden 1903, L. Ehlermann. 1,80 M.

In zeitgemäßer Neubearbeitung erschien der erste Teil dieses Lehrganges bei seiner 68. Auflage, über welche bezüglich ihres Verhältnisses zu früheren (vgl. z. B. 32. Jahrg., S. 356 f.) Auflagen im 45. Jahrg., S. 420 ff., eingehend berichtet wurde. Welche Veränderungen er in der 75. (der Neubearbeitung 10.) Auflage erfahren hat, wolle man im 52. Jahrg., S. 582, nachlesen. In der hier vorliegenden Neubearbeitung sind nun der ganze englische und deutsche Übungsstoff, sowie das Lesebuch völlig unverändert geblieben: wie früher wird auch jetzt das moderne gesprochene Englisch der gebildeten Kreise geboten, die Form der Frage und Antwort dem Lernenden geläufig gemacht, die Kenntnis der sprachlichen Formen und Gesetze induktiv gewonnen. Neu ist nur: 1. die Berücksichtigung der neuen deutschen Orthographie; 2. die Umstellung des (zweiten) Anhanges, enthaltend „einige syntaktische Regeln", hinter das Lesebuch, da die Beispiele dazu meist den Stücken des Lesebuches und den Gedichten entnommen sind; 3. die (erneute) Umstellung der Abschnitte über die Silbentrennung und über die Interpunktion, sowie des alphabetischen Verzeichnisses unregelmäßiger Verben hinter die Elementargrammatik und vor das Lesebuch; 4. Vervollständigung, Verbesserung, zum Teil auch Verkürzung mancher grammatischer Regeln; 5. — und das ist die Hauptsache — Vereinfachung und Verkürzung der Lautlehre oder Leseschule oder Einführung in die Aussprache. Hier ist besonders rühmend anzuerkennen, daß die verwirrende Zahl der Zeichen in einem Wort, welche durch allzu große Gewissenhaftigkeit in der Aussprachebezeichnung herbeigeführt worden war, dadurch gemindert worden ist, daß fortan *unter* den Buchstaben nur der Punkt als Aussprachezeichen steht, bei den Konsonanten die stimmhafte, bei den Vokalen die unbetonte, abgeschwächte und getrübte Aussprache bezeichnend; die Vokalzeichen mit darübergesetztem Punkt sind also beseitigt worden, weil die damit versuchte Unterscheidung der helleren und der dunkleren Färbung der unbetonten Vokale nicht eigentlich in ein Schulbuch gehört. Ebenso wird jetzt nur eine Art des vokalisierten r angegeben. Das u in but ist durch ŭ, das in put durch ů (ebenso das o in wolf), das jotierte i durch j wiedergegeben. Von Vokalverbindungen gibt der bezeichnete Vokal den Lautwert der ganzen Gruppe, nicht mehr (wie früher) nur der erste Vokal. Ganz neue Zeichen sind nur für den tsch-Laut des t und den dsch-Laut des g eingeführt. Auf jeden Fall ist so die Aussprachebezeichnung und -Erlernung einfacher und leichter geworden: es sind auch so noch der Zeichen genug (vgl. z. B. lĕi'ṣụre, sō'ċiạl, sĕnsụạl, plĕa'ṣụre)!

0. **J. Münzer** und **H. Heine**, Lehrbuch der englischen Sprache für Handelsschulen. Kleine Ausgabe. (Ausgabe B.) Mit einem Anhang. VII u. 119 S. Hannover 1903, C. Meyer. 1,20 M.

Ein Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache für Handelsschulen, von denselben Verfassern herausgegeben, wurde im 53. Jahrg., S. 586 f.,



Digitized by Google

angezeigt und eingehend besprochen. Doch verhält sich das vorliegende zu jenem nicht etwa wie eine gekürzte zu der Vollausgabe: es sind nur wenige Lesestücke allgemeineren Inhalts, welche hier wie dort (fast) ganz gleich sind und deren Gleichheit nichts daran ändert, daß wir hier ein vollständig neues Buch vor uns haben. Es zerfällt in drei Teile: I. mit 24 Lektionen auf S. 1—41; II. mit 20 Lektionen auf S. 42 bis 71; III. A. Grammatik (S. 72—94), B. Vokabular zu den 44 Lektionen, nach dem Vorkommen der Wörter im Lesestoffe geordnet (S. 95—119). Der Anhang gibt Formulare zu Adressen, Bestellungen, Ausführungen, Anweisungen, Nachnahmen, Schecks und Wechseln.

Der erste Teil sucht sprachlich das Wichtigste und Nötigste aus der elementaren Formenlehre und Syntax heranzubringen: temporale Hilfsverben, Zahlen, Tempusbildung, Substantiv, Adjektiv, Artikel, Pronomen, Modi, Passivum, unregelmäßige Verben, periphrastische Konjugation, modale Hilfsverben, Adverbien; sachlich behandelt er: Familie, Krämerlehrling, Eisenhändler, Handlungsreisender, Orangenkiste, Kommis, Engagement, Essig, Tee, Zeit, Haustiere, Vögel, Seidenwurm, geographische und geschichtliche Daten, Münzen, Maße und Gewichte, Tuchhändler, Transportmittel, Reis, Bureau, Überzieher, Mitreisende, Baumwolle, Kleidungsstücke, Wein, Kakao, Telegraph und Telephon, Brief und Post, Händler und Kunden. Die Darstellungsform ist beschreibend, schildernd, erzählend, berichtend, gesprächsartig; dazu treten dreizehn geschäftsmäßig gehaltene Briefe (Angebote, Gesuche, Anzeigen, Aufträge, Bezahlungen, Quittungen u. dgl.). Der sprachliche und sachliche Lehrstoff wird zur Erlernung und Einübung gebracht 1. durch Hinweis auf die Regeln der Grammatik; 2. durch Satzkonjugationen; 3. durch Aufgaben zum Bilden von Formen, Sätzen, Aufsätzen und Briefen; zum Beantworten gestellter Fragen; zur Veränderung der Personen, Tempora, Zahlformen, Stellung; 4. Rechenaufgaben u. dgl. m.

Der zweite Teil versetzt uns sachlich in das Leben und Treiben eines Handelshauses an sich und im Verkehr mit anderen Handelshäusern: es ist gewissermaßen die Geschichte eines Handelshauses in (36) Briefen; denn wir erfahren von seiner Eröffnung, Ersuchen und Gewährung von Referenzen, Erkundigungen und bezügliche Antworten, Agentureröffnung und Bedingungen, Zirkularen, Käufen und Verkäufen, Fakturen, Transporten, Zahlungsarten, Wechseln und deren Schicksalen, Kreditbriefen, Vertretungen, Anerbieten, Zurückweisungen und Annahmen. Zur sachlichen und sprachlichen Einübung wird dieser Stoff gebracht durch Aufgaben zur Veränderung der Personen, der Voraussetzungen, der Bedingungen, der Gegenstände u. dgl. in den Briefen; zur Bildung von Briefen (usw.) ähnlichen oder entgegengesetzten Inhalts; zur Ausstellung von Wechseln; zur Darstellung seines Lebenslaufes; zur Ausfertigung von Bestellungen, Quittungen, Fakturen usw.

Der dritte Teil ist in der Grammatik, wie schon erwähnt, auf das Nötigste und Wichtigste beschränkt und darum auch ebenso kurz wie bündig gehalten. In dem Vokabular sind die englischen Wörter durchgängig von der Aussprachebezeichnung begleitet. Für solche Handelsschulen bestimmt, die dem Unterricht im Englischen nur wenig Zeit widmen können, wird das Buch dort gewiß auch seinen Zweck recht gut erfüllen, dem heranwachsenden jungen Kaufmann nicht bloß das nötige Interesse, sondern noch mehr die nötigen Kenntnisse für seinen Beruf beizubringen.

Digitized by Google

11. **J. Pünjer** und **H. Heine**, Deutsche Übungssätze für das erste Kapitel des Lehrbuches der Englischen Sprache für Handelsschulen. Kleine Ausgabe. (Ausgabe B.) 16 S. Hannover 1903, C. Meyer. 20 Pf.

Auf Wunsch von Lehrern, welche geneigt sind, das soeben unter Nr. 10 angezeigte Buch in Gebrauch zu nehmen, wird hiermit zu dessen 24 ersten Lektionen eine Sammlung von Sätzen beigegeben, welche sich an deren zusammenhängende Lesestücke anschließen und also auch nur inhaltlich zusammenhängenden Übungsstoff enthalten. Ein Lehrer würde ja wohl diese Sätze alle auch selber haben bilden können, aber für den häuslichen Fleiß der Schüler sind solche Sammlungen immer noch angebracht, ganz abgesehen davon, daß ihre Benutzung auch in der Schule manche Zeit erspart.

12. **W. Voß**, Lehrbuch der englischen Sprache besonders für Gewerbe- und Fortbildungsschulen. VII u. 242 S. Dresden 1903, G. Kühtmann. 2,20 M.

Das ist ein Buch, welches, wenn uns nicht alles täuscht, sehr gern nicht bloß an Gewerbe- und Fortbildungsschulen als einziger Leitfaden zum Studium und Unterricht des Englischen benutzt, sondern auch an Real- und anderen höheren Schulen, wo man Englisch treibt, dem Lehrgang der ersten Jahre zugrunde gelegt werden wird. Den im Titel in Aussicht genommenen Schulen will es zwei Jahre dienen: für das erste Semester mit Lektion 1 bis 14 (S. 1—33); für das zweite mit Lektion 15 bis 30 (S. 33—73); für das dritte mit Lektion 31 bis 40 (S. 73—99), ergänzt durch Übungsstücke zum Übersetzen ins Englische (S. 200—207) und durch englische Lesestücke (S. 208—231) nach Auswahl; für das vierte mit Lektion 41 bis 48 (S. 99—121), in derselben Weise wie beim dritten Semester ergänzt. Dem ersten Semester würden also sprachlich zufallen: die einleitenden Übungen über Aussprache, Kasus- und Numerusbildung, Präsens und Imperativ der temporalen Hilfsverben (mit to do), Präsens, Imperativ, Imperfekt und zweites Partizip des regelmäßigen schwachen Verbs mit den bezüglichen orthographischen Veränderungen wie beim Substantiv, Form der Artikel, zusammengesetzte Zeiten und Modi der temporalen und modalen Hilfsverben; dem zweiten Semester: Besonderheiten der Kasus- und Numerusbildung, das regelmäßige schwache Zeitwort ganz mit den übrigen orthographischen bezw. lautlichen Veränderungen, die Bildung der Frage, Verneinung und Umschreibung bei selbständigen Verben, das Passivum, Grund- und Ordnungszahlen, Wortstellung, Personal-, Possessiv-, Interrogativ-, Relativ-, Demonstrativ- und Reflexivpronomina mit der reflexiven Konjugation; dem dritten Semester: Adjektiv (mit Komparation und als Substantiv), Adverb (Bildung und Komparation), Stellung der Adverbien, die übrigen Zahl- und Fürwörter; dem vierten Semester: besonderer Gebrauch einiger defektiven Verben, Dativ ohne to, erstes Partizip und Verbalsubstantiv bezw. Gerundium, Akkusativ mit Infinitiv, Gebrauch des Artikels, Präpositionen und Konjunktionen. Jede Lektion bringt: 1. die bezüglichen Bemerkungen über die Aussprache, sowie über die neu auftretenden Erscheinungen aus Formenlehre und Syntax; 2. die in Nr. 4 und 5 auftretenden neuen Wörter und Formen mit Aussprachebezeichnung und Übersetzung — aber nur bis Lektion 10 (S. 20): von da an stehen die Wörter zu den „Übungssätzen" (s. Nr. 4 und 5) nach ihrem Vorkommen in den einzelnen Lektionen, aber mit Voranstellung des a-verbo der darin auftretenden starken oder unregel-

mäßigen Verben, auf S. 122—147 zusammengestellt; 3. formale Reihen und Paradigmen; 4. englische Einzelsätze bezw. zusammenhängende Stücke; 5. deutsche Einzelsätze: Einzelsätze für beide Sprachen mehr der äußeren Form nach, d. h. in dem Sinne, daß sie nicht zusammenhängend gedruckt, sondern durch Numerierung voneinander getrennt sind: aber nicht dem Inhalte nach!, denn sie schließen sich entweder sachlich und sprachlich stets an den vorausgegangenen Lesestoff an, sobald derselbe einmal (also von Lektion 11 an) als „zusammenhängender" vorliegt, oder sie stehen wenigstens — und das schon von der 1. Lektion an — untereinander in einem solchen engen Zusammenhange, daß sie ebensogut, wie manche angeblich „zusammenhängende" Stücke anderer Lehrbücher, als solche auftreten und gelten könnten, wenn der Verfasser sie nicht numeriert hätte. Denn selbst die „einleitenden" sprachlichen Übungen der zehn ersten Lektionen gruppieren sich um folgenden sachlichen Inhalt: Wohnung und Mobilien, Garten, Körperteile, Haus, Familie, Stadt, Dorf und Feld, Kleidung, Wetter und Zeit, während die folgenden vier Lektionen noch in wirklich zusammenhängender Weise vom Jahr und seiner Einteilung, vom Aufstehen und Spazierengehen handeln. Von Lektion 15 ab (abgesehen von Lektion 28 und 32) hören für das Englische die sogenannten Einzelsätze überhaupt auf, während sie für das Deutsche in der oben angedeuteten Weise fortgeführt werden. Die nun allein sich vorfindenden englischen Lese- und Übungsstücke handeln von Bäumen und Sträuchern, Tieren und ihren Eigentümlichkeiten, Metallen, Beschäftigungen und Vergnügungen der Menschen, Natur- und Lebenserscheinungen u. dgl. Ihre Darstellungsform ist entweder die erzählende oder beschreibende oder schildernde oder bewegt sich in Dialogen und Briefen; geographische Beschreibungen wechseln mit Naturschilderungen, geschichtliche Erzählungen mit Anekdoten ab, und auch an Gedichten fehlt es nicht ganz. Solcher finden sich 3; im übrigen werden noch geboten: 6 Beschreibungen aus der Tierwelt, 2 aus der Erdkunde, 2 Fabeln, 4 Briefe, 5 Gespräche, 7 moralische oder geschichtliche Erzählungen, 10 Anekdoten. Rechnen wir hierzu noch die englischen Lesestücke des Anhangs über Robin Hood, Macbeth, R. Whittington, Buchdruckerei, Glasbläserei, Töpferei, verschiedene Gewerbe und Berufe, Segel- und Dampfschiffe, sowie die elf deutschen Übungsstücke zum Übersetzen ins Englische (meist Fabeln), so wird man zugeben müssen, daß das Buch trotz der vielen „Einzelsätze" doch auch noch reichlich genug mit zusammenhängendem Lese- und Übungsstoff ausgestattet ist. In der Darstellung des grammatischen Textes verfährt der Verfasser ebenso kurz wie klar, verbindet in geschickter Weise mit den der Formenlehre gewidmeten Partien das Wissenswerteste aus dem einschlägigen syntaktischen Gebiete und zeigt seine methodisch-didaktische Zielbewußtheit auch darin, daß er nach der 10., 14., 19., 25., 30., 36., 40., 44. und 48. Lektion eine gruppierende Wiederholung des sprachlichen (und sachlichen) Lehrgehaltes derselben in Sätzen veranstaltet. Vor dem Anhang befindet sich außer dem Wörterverzeichnis für die einzelnen Lektionen (s. o.) auch noch ein alphabetisches englisch-deutsches (S. 148—179) und deutsch-englisches (S. 179—199) Wörterverzeichnis, nach dem Anhang noch das Verzeichnis der in dessen Lesestücken vorkommenden Wörter (S. 232 bis 242), während die für des Anhangs „Übungsstücke zum Übersetzen ins Englische" etwa nötigen Vokabeln sich unter den einzelnen Stücken angegeben finden. In das davor stehende alphabetische Wörterverzeichnis sind weder die einen noch die anderen wahrscheinlich deshalb nicht auf-

Digitized by Google

genommen worden, damit dem Lehrer vollständig die Freiheit gewahrt bleibe, die betreffenden Übungs- und Lesestücke in der Schule zu behandeln oder nicht.

Eines müßte freilich allen diesen Wörterverzeichnissen bei einer zweiten Auflage, die wir dem Buche von Herzen gern wünschen, durchgängig beigegeben werden: die Aussprachebezeichnung, wenn auch nur durch Bezifferung der Vokale (wie es in den einleitenden Übungen geschehen ist) und durch Bezeichnung der Haupt- (und Neben-)Tonstelle. Denn wenn auch das lebendige Wort des Lehrers immer das sicherste und schnellste Mittel zur Erlangung einer korrekten Aussprache ist und bleibt, so wird doch einerseits nicht jedes neue Wort immer wieder vorgesprochen werden sollen, anderseits muß dem Schüler die Möglichkeit gegeben werden, die richtige Aussprache nach sicheren Fingerzeigen zu wiederholen oder durch entsprechende Gruppierungen von Wörtern und Regeln zu erschließen. Das dürfte das hauptsächlichste Versäumnis sein, welches man diesem Buche aufstechen kann, vorausgesetzt, daß man zugibt, daß Schüler der im Titel bezeichneten Anstalten weder nach eigenem noch nach ihrer Eltern Willen Versuchsobjekte für alle möglichen methodischen Experimentchen sein, sondern möglichst bald etwas Sicheres und Bestimmtes lernen wollen und sollen.

### IV. Monographien zur Grammatik.

1. Dr. **F. W. Gesenius**, English Syntax. Translated from the „Grammatik der Englischen Sprache" by Dr. F. W. Gesenius. 3rd edition. Reprint completely unchanged (8th—10th Thousand). I. 184 S. Halle 1903, H. Gesenius. Geb. 2,40 M.

Ist die Übersetzung der Regeln der Syntax, welche im zweiten Kursus des hier so oft angezeigten und besprochenen Geseniusschen Lehrbuches der englischen Sprache gegeben sind. Sie soll und kann eventuell dem Unterricht auf den höheren Klassen höherer Schulen zur Wiederholung derselben in englischer Sprache zugrunde gelegt werden. Da das vorliegende Buch ein unveränderter Neudruck der zweiten Auflage ist, so verweisen wir nur auf deren Besprechung im 44. Jahrg., S. 381.

2. Dr. **G. Meyer**, Oberl., Der Ablaut im Altenglischen. 40 S. Anklam 1903. Progr.

Nach einem Exkurs über den Ablaut in den indogermanischen Sprachen zeigt der Verfasser, wie sich durch die Wirksamkeit der spezifisch altenglischen Lautgesetze aus den gemeingermanischen Ablautsreihen das weit mannigfaltigere System der altenglischen entwickelt, d. h. welche Veränderungen dabei eintreten und durch welche Umstände sie hervorgerufen werden. Zu dem Zweck hat er die starken Verba im Altenglischen vollständig gesammelt und die entsprechenden Verba der anderen deutschen Sprachen daneben gestellt. Es ist also eine für die Privatstudien eines Lehrers des Englischen und Deutschen gleich angenehme und für den Unterricht in beiden Sprachen nutzbare Gabe.

3. Dr. **A. Hermann**, Oberl., A Grammatical Inquiry into the Language of Lord Byron. 33 S. 4°. Berlin 1902. Progr.-Nr. 134.

Zwischen der Sprache Byrons und den von unseren heutigen englischen Grammatikern aufgestellten Regeln gibt es viele Unterschiede. Ungenaue und archaische Formen und Wendungen gibt es bei ihm mehr als bei den meisten anderen Dichtern seiner Zeit. Unbekümmert um

Digitized by Google

grammatische Korrektheit meistert und vergewaltigt er die Sprache nach seinem Belieben nicht nur durch alle möglichen poetischen Lizenzen, sondern auch durch altertümelnde und veraltete Wörter, kühne und ungebräuchliche Konstruktionen u. dgl., so daß, vom grammatischen Gesichtspunkte aus, uns seine Werke mehr an die Sprache Shakespeares und des Elisabethischen Zeitalters erinnern. In der vorliegenden Abhandlung werden nun die auffälligsten Punkte der Abweichungen seiner Sprache von der Sprache der Gegenwart zusammengestellt nach den Kategorien: Verb, Pronomen, Adjektive und Adverbien, Artikel, Substantiv, Konjunktionen und Stellung bezw. Anordnung von Wörtern und Sätzen. Da immerhin von Byron noch vieles in der Schule gelesen wird, so wird vorliegende Arbeit von den Lehrern als eine willkommene Handreichung bei der grammatischen Betrachtung seiner Schöpfungen empfunden und benutzt werden.

## V. Übungs- und Übersetzungsbücher.

1. **M. Reuter**, Prof., Zusammenhängende Stücke zur Einübung englischer Sprachregeln. 101 S. Stuttgart 1903, Muthsche Verlh. 1 M.

Das Buch bildet das Seitenstück zu desselben Verfassers „Zusammenhängende Stücke zur Einübung französischer Sprachregeln, stufenweise geordnet und für höhere Lehranstalten zusammengestellt": einem Buche, dessen vierte Auflage wir im 54. Jahrg., S. 600, anzeigten und besprachen. Auch hier folgen sich die Stücke nicht nach ihrem sachlichen Inhalt, sondern nach ihrer sprachlichen Schwierigkeit: es sind im ganzen 65 Stücke, darunter 5 Fabeln, 2 Märchen, 2 Tierbeschreibungen, 5 geographische bezw. kulturgeschichtliche Schilderungen, 12 Anekdoten, 17 profangeschichtliche Erzählungen, 13 literaturgeschichtliche Züge oder Briefe u. dgl. Achtundzwanzig dieser Stücke stehen in ganz besonderem Bezuge zu England und den Engländern. In Klammern oder Fußnoten ist zuweilen eine kleine Übersetzungsbeihilfe gegeben. Nach dem Texte (S. 7—76) folgt das Wörterverzeichnis zu den einzelnen Stücken, welches die Wörter im ganzen in der Reihenfolge ihres Auftretens im Texte angibt.

2. **M. Reuter**, Prof., Übersetzung der zusammenhängenden Stücke zur Einübung englischer Sprachregeln. 78 S. Stuttgart 1903, Muthsche Verlh. 2,50 M.

Ist der Schlüssel zu dem eben angezeigten Übungsbuche; der eigentliche Text umfaßt 72 Seiten: er wird zuweilen von Fußnoten begleitet, welche synonyme oder analoge Ausdrücke und Wendungen zu den im Texte stehenden geben. „Um zu verhüten, daß der Schlüssel in die Hände der Schüler falle, wodurch der Wert der Stücke für die Schule völlig verloren ginge, wird derselbe nur an Lehrer abgegeben und nur auf direkte Bestellung bei der Muthschen Verlagshandlung in Stuttgart." Unter dieser Bedingung wird man sich beide Bücher gerne gefallen lassen.

## VI. Korrespondenz.

1. Dr. **H. Ehrenthal**, Prof., Lettres de la Correspondance scolaire internationale. 28 S. Breslau 1903. Progr.-Nr. 262.

Dieses Programm veröffentlicht eine Sammlung von französischen Briefen, welche französische Schüler geschrieben und seit mehreren Jahren an die Schüler der „städtischen katholischen Realschule zu Breslau" ge-

Digitized by Google

schickt haben. Einleitungsweise berichtet der Verfasser, wie er Adressen von Korrespondenten bekommen hat; welche drei Männer in Frankreich, England und Deutschland sich besonders um den internationalen Schülerbriefwechsel verdient gemacht haben, und welche statistischen Angaben nach dem Annuaire de la Correspondance interscolaire darüber zu machen sind. Es folgen dreißig Originalbriefe von S. 7 an.

2. Dr. **K. Markscheffel**, Prof., Der internationale Schülerbriefwechsel. Seine Geschichte, Bedeutung, Einrichtung und sein gegenwärtiger Stand (fremde und eigene Erfahrungen). 44 S. Weimar 1903. Progr.-Nr. 776.

Man kann dieses Programm als eine Enzyklopädie des Internationalen Schülerbriefwechsels im Kleinen bezeichnen. Es berichtet nämlich zuerst in eingehender Weise über dessen Vorgeschichte (S. 3—10), beantwortet sodann die Fragen: „Was ist der Nutzen dieses Schülerbriefwechsels? Welches ist sein pädagogischer Wert?“ (S. 10—17) — beide Abschnitte mit einer Menge von Zitaten aus den Schriften ausländischer, dafür interessierter Lehrer ausgestattet. Des weiteren werden nun die Erfahrungen am Weimarischen Realgymnasium mit Briefproben (S. 17—29) mitgeteilt, welche durch die zwischeneingestreuten Bemerkungen des die Kontrolle übenden Verfassers besonders interessant sind. Zum Schluß vergleicht der Verfasser seine Erfahrungen mit fremden (S. 29—35) und weiß der Sache eigentlich nur gute Seiten abzugewinnen. Nach einer statistischen Übersicht über den fremdsprachlichen Briefwechsel (S. 36 f.) und die fremdsprachlichen Rezitationen (S. 38 f.) werden noch die Regeln für die Handhabung des internationalen Schülerbriefwechsels mitgeteilt. (S. 40—44). Wer die für und wider diese Bewegung sprechenden Momente kennen lernen und sich — namentlich auf Grund der mitgeteilten Proben — einen selbständigen Schluß darauf bilden will, dem sei dieses Programm zur Lektüre empfohlen: sie wird ihn nicht langweilen!

3. **R. Krüger** und **A. Trettin**, Zusammenhängende englische Handelskorrespondenz in zwölf Serien nebst ergänzenden Einzelbriefen und Formularen, sowie einer Münzentafel. XII u. 124 S. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Geb. 1,60 M.

Daß die Verfasser zielbewußte Methodiker sind, das hat uns schon ihr „Lehrbuch der englischen Sprache, nach praktischen Grundsätzen bearbeitet für Fortbildungs-, Handels- und Mittelschulen“ gezeigt, welches wir im 54. Jahrg., S. 548—551, besprochen haben. Das zeigt uns auch ihre hier vorliegende Handelskorrespondenz: sie setzen sie nämlich einerseits in Gegensatz zu solchen Lehrbüchern der Korrespondenz (Wendt und andere?), welche, den Stoff nach sachlichen Gesichtspunkten ordnend und jeden Abschnitt mehr oder minder erschöpfend behandelnd, zwar die Aneignung der mannigfachsten Formen für eine Briefgattung ermöglichen, aber auch von der natürlichen Abwicklung eines Geschäfts nichts mitteilen, weil es ihren Briefen an Zusammenhang fehlt. Andererseits setzen sie sie aber auch in Gegensatz zu solchen Lehrbüchern, welche Lektüre und Korrespondenz vereinigen (wie es z. B. Pünjer-Heine tun?). Sie finden daran auszusetzen, daß das ideale Sprachinteresse dabei keine Befriedigung findet, weil man ein nüchternes Fachwissen ohne allgemeine Grundlage vermitteln will, und weil das Interesse des Schülers an dieser Verquickung zweier verschiedener Bildungsfaktoren fast ebenso

Digitized by Google

bald erlahmt, wie bei der Behandlung zusammenhangloser Handelsbriefe. Wenn die Verfasser dazu noch bemerken: „So praktisch sich auch die Handelsbriefe dabei in den Text einfügen, so lernt der Schüler doch aus dem reichen Schatz der englischen Literatur nichts kennen", so möchte man fragen: Soll er denn das zu derselben Zeit, wo er sich mit handelswissenschaftlichen Gegenständen beschäftigt? Soll er denn das dort nicht auch (nebenher, aber nicht zugleich!), wenn das fachwissenschaftliche Studium sein tägliches Teil erhalten und dem Berufsinteresse das tägliche Opfer gebracht worden ist? Der Satz ist etwas unverständlich; die Verfasser meinen vielleicht nur: „...so lernt der Schüler doch aus dem reichen Schatz der englischen Literatur sonst nichts kennen, wenn etwa die Geschichte von Fox und Pix als alleiniger und ausreichender Lektürestoff angesehen und behandelt wird". Diese Gefahr wird bei einer ausschließlichen und alleinigen Vorbildung auf einen bestimmten Beruf ja immer vorliegen! Aber ob das in den Augen vieler eine so große Gefahr ist, wenn es nun einmal solche auf einen ganz bestimmten Beruf hin zugeschnittene und berechnete Schulen gibt? Wie dem auch sei, auf jeden Fall haben die Verfasser gemeint, eine ganz reinliche Scheidung zwischen Lektüre und Korrespondenz ziehen und Korrespondenz nur Korrespondenz sein lassen zu müssen. Eine gewisse Kenntnis der englischen Sprache, etwa nach dem oben genannten Lehrbuche derselben Verfasser erlangt, wird allerdings vorausgesetzt: das sieht man schon aus der Weglassung jeder Aussprachebezeichnung! Unser Buch zerfällt in vier Teile: I. zwölf vollständige Serien (S. 8—69); II. hundertsechzehn Einzelbriefe und Formulare (S. 70—104); III. sechsundsechzig Aufgaben (S. 105—114); IV. das alphabetische englisch-deutsche Wörterverzeichnis (S. 115—124).

Das dieses Buch vor allen anderen offenbar Auszeichnende liegt nun sicherlich in dem ersten bezw. auch zweiten Teile. Denn hier werden uns weder ad hoc zurechtgemachte noch aufs Geratewohl zusammenge—tragene und in beiden Fällen sehr oft einer tatsächlichen Grundlage entbehrende, auf jeden Fall aber unter sich zusammenhanglose Briefe geboten, sondern nach der Versicherung der Verfasser Originalarbeiten, d. h. Briefe von (meist deutschen) Geschäftshäusern, welche diese mit solchen in England oder in Ländern englischer Zunge über Anfang, Fortgang und Ausgang einer und derselben geschäftlichen Angelegenheit tatsächlich gewechselt haben. Dieses Hin- und Herschreiben über einen und denselben Gegenstand, bis er endgültig und gründlich erledigt ist, verstehen die Verfasser unter einer Serie: also gewissermaßen die Entwicklungsgeschichte einer geschäftlichen Unternehmung, nicht eines Geschäftshauses oder der Unternehmer (wie bei Pünjer-Heine). Diese zusammenhängende Korrespondenz kann sehr umfangreich sein und sich beziehen: auf Aufträge, Ausführungen, Verpackungen, Verladungen, Ankünfte, Speditionen und Transporte, Rechnungen, Bezahlungen, Quittungen, Schecks, Wechsel, Muster, Preise, Telegramme, Kataloge, Anerbietungen, Ablehnungen, Spesen, Klagen, Fakturen, Agenturen, Kommissionen, Banken, Kredite, Kontrakte, Vorschüsse, Aktien — kurz, auf alles, was in wirklichen Geschäften vorgekommen ist.

Die erste Serie umfaßt solcher Schreiben 7, die zweite 11, die dritte 11, die vierte 37, die fünfte 9, die sechste 8, die siebente 15, die achte 11, die neunte 2, die zehnte 5, die elfte 12 und die zwölfte 12. Ergänzend tritt ihnen zur Seite der zweite Teil, welcher im Anschlusse an diese Serien und deren Inhalt Einzelbriefe und Formulare

Digitized by Google

bietet, und zwar 25 Bankbriefe, 4 Offerten, 13 Preisangaben, Diskonto, Muster und Aufträge, 7 Konsignationssachen, 9 Korrespondenzen über Buchhaltung, 3 über Seeversicherung, 5 über Verschiffungs- und Speditionsgeschäfte, 14 Beschwerden, Ersatzansprüche usw., 10 Rundschreiben über Veränderungen in Geschäften usw., 6 Bewerbungen um Stellungen, 21 Formulare und Geschäftsdokumente: fürwahr, ein reichlicher Stoff! Um das hierdurch erworbene Wissen zu befestigen und den Schüler durch Veranlassung zur Vornahme von Umgestalten jener Stoffe zu größerer Selbständigkeit zu bringen, enthält der dritte Teil 65 Aufgaben zu ähnlichen Aufgaben, unter ganz kurzer Angabe des ungefähren Inhalts. Das Wörterverzeichnis genügt für dieses Buch; in den englischen Wörtern ist die Haupttonstelle angegeben. Erwähnen wir noch, daß die Verfasser im Vorwort für die Benutzung des Buches sechs Winke geben, welche gebilligt werden können, so dürfte alles Wesentliche und Gute über das Buch gesagt sein, welches auch — last not least —, dem Brauche des Verlags entsprechend, sehr gediegen ausgestattet ist.

## VII. Vokabularien.

1. Dr. **G. Kron**, Prof., Verdeutschungs-Wörterbuch der englischen Umgangssprache. Für die Reise und zum Gebrauch bei der Lektüre, sowie beim Studium von The Little Londoner und English Daily Life bearbeitet. 202 S. Karlsruhe 1903, J. Bielefeld. Geb. 2 M.

Wir begrüßen in dem Buche, soweit es sich dabei z. B. um The Little Londoner handelt (vgl. 50. Jahrg., S. 487 f.), im Vergleich zu des Verfassers A Vocabulary with Explanations in Simple English of words usw. (vgl. 55. Jahrg., S. 627 f.) einen wesentlichen Fortschritt zum Besseren in seiner methodischen Grundanschauung, wenn es auch in den Augen seiner radikalreformerischen Freunde einen Rückschritt zum Schlechteren bedeuten mag. Wer unsere Besprechungen des englischen Vocabulary (s. o.) und des französischen Vocabulaire (vgl. 55. Jahrg., S. 595 f.) desselben Verfassers gelesen hat oder lesen will, der wird verstehen, was wir damit meinen, wenn wir ihm sagen, daß sich der Verfasser nun endlich doch zur Herausgabe eines zweisprachigen Vokabulars entschlossen hat: es *ist* besser so, und es *geht* besser, d. h. schneller und sicherer so. Dabei kann der Verfasser doch noch seine besonderen Ansichten über die Herstellung eines solchen Vokabulars haben, wie z. B. die, daß es nur dem Verständnis der *lebenden* Sprache dienen soll, in der der Gebildete von heute sich tatsächlich bewegt: d. h. der eigentlichen Unterhaltungs- und Verkehrssprache einerseits und dem ungezwungenen literarischen Englisch andererseits, soweit es heute in der Tagesliteratur, wie in geschichtlichen und erzählenden Darstellungen flüssig ist. Eine andere für die Herstellung seines Vokabulars methodische Grundanschauung ist die, daß der Benutzer aus einem mitgeteilten Wortansatz, der für die betreffende Wortfamilie typisch ist, die ohne besonderen Scharfblick erkennbaren nahe verwandten Mitglieder dieser Familie festzustellen versteht: da muß wohl der Schulunterricht gut vorgearbeitet haben — was aber freilich nach manchen Lehrbüchern, Leitfäden oder sonstigen didaktischen Lebensäußerungen gerade der Radikalreformer nicht so ohne weiteres vorauszusetzen sein dürfte. Es wird hier nämlich verlangt, daß der Suchende imstande sei, „wenn beispielsweise (to) adore gegeben ist, die regelrecht gebildeten, hier nicht verzeichneten Ableitungen adorable, adoration, adorer, adorability, un-

Digitized by Google

adored nach ihrem Begriffsinhalt zu erkennen". Mindestens darf bei dieser Voraussetzung Englisch nicht die erste bezw. die einzige fremde Sprache sein, die bis dahin getrieben worden ist. Als auf einer dritten Grundanschauung beruhend darf wohl auch das fast gänzliche Fehlen phraseologischer Angaben in den Lexikonartikeln bezeichnet werden. Durch diese zwei bezw. drei Beschränkungen, Hand in Hand mit der Unterbringung der Verbal- wie der Nominalbedeutung unter ein und dasselbe englische Stichwort, ist es allerdings ermöglicht worden, auf verhältnismäßig engem Raum und in verhältnismäßig großer Druckschrift „den heutigen Sprachbestand in relativer Vollständigkeit auszulegen". Da Bekanntschaft mit den Elementargesetzen der englischen Aussprache und Grammatik vorausgesetzt wird, ist von einer besonderen Aussprachebezeichnung abgesehen, aber immerhin durch das Kürze- und Längezeichen, sowie durch die Bezeichnung der Tonsilbe der Weg zur richtigen Aussprache angedeutet worden; zuweilen ist das Richtige auch durch Angabe eines Reimwortes (z. B. abréast [„reimt auf nest"]) oder durch anderweitige kurze Zusätze (z. B. cróchet [‘⏑, „t stumm"]), bisweilen auch durch Hinweis auf einen deutschen oder anderen Laut (z. B. fast [„langes a"] oder fatigue [„französische Aussprache"]) angedeutet worden: alles auf jeden Fall dankenswerte Hilfsmittel, um auf wenig Raum und mit wenig Worten doch immerhin vieles Nötige zu sagen. Für den im Titel bezeichneten Zweck kann das Buch also nur empfohlen werden, für die (ältere) Klassikerlektüre würde es aber nicht ausreichen.

### VIII. Konversation.

1. Dr. **Heintzeler**, Prof., The English School Language. 34 S. 4°. Stuttgart 1902. Progr.-Nr. 1902.

Eine nach Tendenz und Inhalt ausgezeichnete Arbeit, welche geradezu als Methodik für die Benutzung des Englischen als Unterrichtssprache bezeichnet werden kann, und von welcher nur zu wünschen ist, daß der Verfasser sie in einem selbständigen Buche auch einem größeren Publikum zugänglich mache, als es vorläufig bei einer Programmabhandlung überhaupt noch möglich ist; denn auch diejenigen Fachgenossen, deren Schulen die Programme erhalten, werden und müssen wünschen, daß ihnen eine solche Arbeit persönlich immer zugänglich sei, und nicht erst, wenn und solange sie ihm die Bibliothek seiner Anstalt ausleiht! Der Verfasser tritt warm, ja begeistert für diese englische Sprachmethode ein, da sie dem Schüler stete Gelegenheit gewährt, sein Ohr an die fremden Laute zu gewöhnen, mit dem Schüler aber auch dem Lehrer die Möglichkeit steter Übung im Sprechen der fremden Sprache verschafft. Mag diese Methode, die fremde Sprache stets durch die fremde Sprache zu lehren, wenigstens auf der Unterstufe, manchem Widerspruch begegnen, so dürfte ein solcher doch kaum zu erheben sein, wenn nur die Auseinandersetzungen immer in kurzen ganzen Sätzen gegeben werden. Erweitert der Lehrer den Wortschatz nur immer durch stufenweise Einführung neuer Wörter und Ausdrücke, so werden schließlich auch schwierigere Erläuterungen grammatischer Erscheinungen von jedem Schüler wohl verstanden werden. Andererseits sollte man auch nicht davor zurückschrecken, daß gewisse Wörter und Sätze zu häufig wieder vorkämen und also eine eintönige Wiederholung derselben Sätze stattfände: denn auch diese Gefahr, ausgetretene Gleise immer wieder zu begehen, könnte der Lehrer leicht vermeiden, wenn er sich nur immer selber bestrebte, neue Pfade zu finden

Digitized by Google

und einzuschlagen. Der Verfasser wenigstens konnte, in dem Bestreben, bei seinem Klassenunterrichte immer neue Wörter zu gebrauchen, aus seiner Lektüre und aus seinen Kollektaneen gelegentlich des Besuchs englischer Schulen immer neue synonyme oder analoge Wörter und Ausdrücke sammeln, um sie in der Klasse nutzbringend und anregend anzuwenden. In der vorliegenden Arbeit veröffentlicht er die Früchte seiner Mühen und Beobachtungen. Er brachte sie unter bestimmte logische oder grammatische Gesichtspunkte und ordnete sie innerhalb deren wieder nach den Unterabteilungen, zu denen sie am besten gehörten: aber das Ganze ist beileibe nicht eine öde Aufzählung von Wörtern oder eine trockene Katalogisierung in sich zusammenhangloser Sätze, sondern der Verfasser hat dem ganzen, sonst recht trockenen und dürren Gegenstand Wärme und Leben dadurch eingehaucht, daß er alles in Sätze faßte, welche innerlich mehr oder weniger zusammenhängen oder durch eine einführende Belehrung über den betreffenden Gegenstand als Ganzes in einen inneren Zusammenhang gebracht werden: so zwar, daß das Ganze mehr wie eine Beschreibung oder Schilderung, denn als Katalog erscheint. Er überläßt es jedem Lehrer — und er wird nun diese Arbeit gewiß sehr gerne leisten —, selbst das herauszusuchen und zusammenzustellen, was er für jede der drei Stufen seines Unterrichts daraus für ersprießlich hält. Er betrachtet I. den Schulorganismus (S. 2—12) im allgemeinen, sodann: Rangordnung der Lehrer, Stellung des Direktors, Eintritt in die Schule, Kosten, Tagesordnung, Hausarbeit, Klassen, Elementarschulen, Versetzung, Prüfungen, Preise, Zeugnisse, Unterrichtsfächer, Handelsunterricht, Sport, Pensionate bezw. Alumnate, Schulzucht, Schulbesuch, Schrift, Buchwerk; II. den Unterricht (S. 11—33) und dabei Schulausdrücke, Interpretation, Grammatik, Formenlehre, Syntax, Artikel, Substantiv, Adjektiv, Verb, Adverb, Numerale, Pronomen, Realien, Aussprache, Akzent und Ton, Phonetik, Lesen, Schreiben, Buchstabieren, Konversation, Gedächtnisübung, Ausdruck, Poesie, Wortbedeutung, Synonymik, Übersetzung, Stil, Wortgebrauch, Vokabular (Präparation), Etymologie (Wortbildung und -Ableitung), Zusammensetzung, Sprachkunde, Methode. Ein Verzeichnis der benutzten Werke schließt die gewiß einem Bedürfnisse vieler Reformfreunde entgegenkommende Abhandlung ab.

2. **G. Stier**, Little English Talks. Ein Hilfsmittel zur Erlernung der englischen Umgangssprache. Für die höheren Knaben- und Mädchenschulen. VIII u. 114 S. Cöthen 1903, O. Schulze. 1,30 M.

Wie Stiers Petites Causeries Françaises (vgl. 55. Jahrg., S. 654), so ist auch dieses Buch für solche Schulen bestimmt, die nur wenig Zeit auf systematische Sprechübungen verwenden können. Wie diejenigen, die mehr Zeit zur Verfügung haben, von jenen auf Stiers Causeries Françaises (vgl. 51. Jahrg., S. 459 f. und 54. Jahrg., S. 594) verwiesen werden, so verweist der Verfasser des vorliegenden Buches in gleichem Sinne auf Talks about English Life von Rentsch, welche uns leider noch nicht zur Besprechung vorgelegt wurden. Bezüglich der methodischen Behandlung des Buches verweisen wir auf die obengenannten Besprechungen der französischen Seitenstücke von demselben Verfasser. Es zerfällt in zwei Teile: I. die Konversationen (S. 1—75); II. das Wörterbuch zu deren einzelnen Abschnitten, nach dem Auftreten der Wörter in denselben angelegt (S. 76—114). Die Unterhaltungen sind nach denselben Gesichtspunkten angeordnet, wie in den französischen

Digitized by

Pendants: 1. Reisen per Eisenbahn, Schiff, Ballon, zu Fuß (S. 1—10); 2. Familie: Glieder, Verlobung, Hochzeit, Taufe (S. 10—13); 3. Haus: Äußeres, Inneres, Treppenhaus, möblierte Zimmer (S. 13—17); 4. Feuerung und Brand (S. 17 ff.); 5. Beleuchtung: Öl, Gas, elektrisch (S. 19 ff.); 6. Mahlzeiten, Speisen und Getränke (S. 21—26); 7. Familien- und Höflichkeitsbesuche (S. 26 ff.); 8. menschlicher Körper: Kopf, Rumpf, Glieder; Arzt; Tod, Begräbnis (S. 28—38); 9. Alter (S. 38 f.); 10. Festtage (S. 39—43); 11. Zu-Bett-gehen und Aufstehen (S. 43 f.); 12. Toilette (S. 44 f.); 13. Leibwäsche (S. 45); 14. Herrenkleidung (S. 45—50); 15. Frauenkleidung (S. 50—52); 16. die Stadt (S. 52—58); 17. Unterricht (S. 58—61); 18. Sprachen (S. 61 ff.); 19. Briefschreiben (S. 63 ff.); 20. Theater (S. 65 f.); 21. Wetter (S. 66—69); 22. Zeit (S. 69 f.); 23. Uhrstunde (S. 70 ff.); 24. Photographie (S. 72—75). Für die Unterabteilungen der Nummern 10—24 wolle man den 51. Jahrg., S. 459 f., vergleichen. Ausstattung, Druck, Anordnung und Inhalt sind auch hier empfehlenswert.

## IX. Lesebücher.

1. Dr. **E. Nader**, Prof., Englisches Lesebuch für Mädchen-Lyzeen und andere höhere Töchterschulen. 2. Teil. Mit einem Abriß der engl. Literaturgesch. und sachl. Anmerkungen in engl. Sprache, einer Karte der brit. Inseln und einem Plane von London. VIII u. 282 S. Wien 1903, A. Hölder. 2,80 Kr.

Bildet die empfehlenswerte Fortsetzung zu dem von uns im 55. Jahrgang, S. 628, angezeigten Lesebuch von Nader und Würzner (1. Teil). Der Lesestoff ist geschieden in eine Prosaabteilung (S. 1—147) und in eine Poesieabteilung (S. 148—214). In der ersten Abteilung sind enthalten: 16 erzählende (S. 1—47) Stücke aus Werken von Defoe, Swift u. a. bis Jerome und Kipling herauf; 14 beschreibende — namentlich geographische — Stücke (S. 47—72), darunter mehrere von Winter und Parkin; 13 geschichtliche — nur auf England bezügliche — Stücke (S. 72—98), bei denen Green bevorzugt ist; 16 Stücke (S. 98—124) aus der englischen Literaturgeschichte, bevorzugt ist Gosse; 8 Briefe von großen Engländern und Lady Montagu (S. 124—133); 8 Essays und Meditationen über Frauenberuf und -Arbeit (S. 133—147), darunter zwei von Ruskin. Die Rücksichtnahme auf das als Leserkreis gedachte weibliche Publikum ist also auch hier nicht so groß, daß das Buch nicht ebensogut an anderen höheren Schulen benutzt werden könnte. Die zweite Abteilung enthält: 1. 37 lyrische und epische Gedichte (S. 148 bis 180), darunter mehrere von Burns (2), Wordsworth (2), Coleridge (2), Moore (2), Byron (2), Shelley (3), Longfellow (2), Tennyson (2), Browning (2), Rosetti (3), Morris (2), Swinburne (3), Pope (2); 2. neun epische und dramatische Fragmente, u. a. aus Milton, Scott, Byron, Macaulay, Tennyson, Anstay, Sheridan, Shakespeare (S. 180—214). Hieran reiht sich ein englisch geschriebener Abriß der englischen Literaturgeschichte vom Beowulf bis Kipling (S. 215—244). Die englisch verfaßten Anmerkungen, nach Seiten- und Nummerzahlen vorgeführt — schwierige Wörter mit Aussprachebezeichnung versehen, alle Wörter und Wendungen nur aus der Sprache selbst, d. h. auf englisch, erklärt, schließen das eigentliche Lesebuch mit S. 244—275 ab. Es folgt noch eine Tafel über Münzen, Maße, Gewichte, Regenten und Landschaften.

Digitized by Google

## X. Ausgaben.

1—3. English Library. Dresden 1901—1903. G. Kühtmann.

a) 34. Bdch. The Prince and the Pauper. A Tale for Young People of all Ages by Marc Twain (Samuel M. Clemens). In Auszügen mit Anmerkungen, Fragen und einem Wörterbuch zum Schulgebr. versehen von Prof. Dr. B. Th. Lion. VI u. 146 S. 1,60 M.

Es dürfte allgemein bekannt sein, daß die idealsten Seiten des Mark Twainschen Wesens sich gerade in dieser kindlich schlichten Erzählung am meisten offenbaren. Zudem enthält es durch die lebendige Schilderung der Ereignisse und Zustände beim Tode Heinrichs VIII. und der Thronbesteigung Eduards VI. nach Zeit und Ort „Realien" zur Kenntnis des englischen Wesens und Treibens (mindestens) damaliger Zeit genug, um auch von dieser Seite her zur Schul- oder Privatlektüre empfohlen werden zu können. Dazu ist der Verlauf der Schicksale der beiden im Titel genannten Helden, Eduard Tudor und Tom Canty, so spannend erzählt, daß das Interesse gewiß bis zum Ende wach gehalten werden muß: wozu immerhin einen Teil mit beitragen mag die Kürzung, welche sich der Originaltext bezüglich weniger anziehender oder weiter ab liegender Partien gefallen lassen mußte, um in diese Sammlung aufgenommen werden zu können. Von Kapitel 10—17 ist nur eine Inhaltsangabe gegeben, von Kapitel 20 eine Kürzung. Die sprachlichen, hier ganz mit Recht namentlich sachlichen Anmerkungen finden sich in dem apart beigegebenen Heft „Anmerkungen und Fragen zu usw." auf S. 1—18, die Questions, kapitelweise aufeinander folgend, ebenda auf S. 19—38. Über diese und deren Verwendung bezw. über den Gebrauch oder Nichtgebrauch dieses Heftchens vergleiche man (auch bezüglich der für die folgenden Ausgaben) das im 52. Jahrg., S. 554 und 593 Gesagte. Das ebenfalls besonders ausgegebene Wörterbuch (92 S.) gibt sämtliche englischen Wörter auch mit vollständiger Aussprachebezeichnung wieder und unterscheidet sich von manchen Wörterbüchern dieser Art durch seine besondere Bezugnahme auf die phraseologische Entwicklung eines Wortes. Der Herausgeber denkt sich Obertertia und die beiden Sekunden als Leserkreis.

b) 35. Bdch. The Lamplighter or an Orphan Girl's Struggle and Triumphs by Miss Gumnins. In Auszügen mit Anmerkungen, Fragen und einem Wörterb. zum Schulgebr. herausgeg. von Prof. Dr. C. Th. Lion. VIII u. 287 S. 1,80 M.

Dieser fast zu einer Weltberühmtheit gewordene Erstlingsroman der etwas sehr pietistisch angehauchten und zuweilen mit einer etwas altväterischen Moral sich aufdrängenden Amerikanerin ist hier so wiedergegeben, daß er auch in Schulen, denen nicht so viel Zeit zur Bewältigung des Ganzen zur Verfügung steht, jetzt zur statarischen, kursorischen oder Privatlektüre (der Herausgeber denkt an die Obertertia und die beiden Sekunden) sehr wohl benutzt werden kann. Von den 378 Seiten der Wardschen Ausgabe hat der Bearbeiter 161 zum Abdruck kommen lassen. Übergänge, die vom Herausgeber eingeschoben sind, um den Zusammenhang da, wo längere Abschnitte gestrichen sind, herzustellen (wie im 9., 12., 13. und 21. Kapitel), sind durch Hakenklammern bezeichnet. Da aber nur die Nebenhandlung mit den Nebenpersonen ausgeschieden ist, so ist nicht bloß die Haupthandlung mit den Hauptpersonen erhalten geblieben, sondern auch die Eigenart der Verfasserin und ihres Werkes bewahrt worden. Das Beiheft gibt auf 11 Seiten

Digitized by Google

die (hier meist) sprachlichen Anmerkungen, von denen manche, namentlich soweit sie außerdem auch Fragen grammatikalischer Art enthalten, ebensogut hätten weggelassen werden können; die Questions sind kapitelweise auf S. 12—38 untergebracht. Das durch besondere Bezugnahme auf das phraseologische Moment sich ebenfalls auszeichnende, apart beigegebene Wörterbuch mit durchgängiger und vollständiger Aussprachebezeichnung umfaßt 126 Seiten.

c) 36. Bdch. History of England by Francis E. Cooke. Im Auszuge nach der 2. Aufl. des Originals mit Anmerkungen u. Fragen nebst einem Wörterbuch zum Schulgebr. herausgeg. von Elisabeth Taubenspeck unter Red. von Prof. Dr. C. Th. Lion. Autorisierte Ausgabe. X u. 156 S. 1,20 M.

In The Children's Study (bei Fisher-Unwin in London) ist unter einer Reihe geschichtlicher Werke auch das von Cooke erschienen, welches die Geschichte Englands behandelt. Man muß der Bearbeiterin recht geben, wenn sie sagt, daß bisher erschienene Schulausgaben über diesen Gegenstand entweder nur einzelne Geschichtsbilder und Charakterschilderungen bedeutender Männer, oder namentlich bei Anleihen aus berühmten Historikern mit so vielen Schwierigkeiten und Voraussetzungen arbeiten, daß sie als wenig zur Klassenlektüre passend erscheinen müßten. Demgegenüber haben wir hier eine wirklich fortlaufende, innerlich zusammenhängende Geschichte Englands und seines Volkes, der Entwicklung seiner Kultur und Verfassung, weniger seiner Herrscher und ihrer Kriege. Der Stil aber wird kaum besondere Schwierigkeiten bereiten. Der Text geht über die Zeit bis zur normannischen Eroberung in zwei Kapiteln ziemlich schnell hinweg, schließt sich aber mit Wilhelm dem Eroberer — äußerlich wenigstens — an die Regierung seiner Nachfolger in den folgenden neunzehn Kapiteln an. Die fast nur sachliche Erläuterungen enthaltenden Anmerkungen stehen in dem Beiheft auf S. 1—10, die Fragen, nach den Kapiteln aufeinander folgend, auf S. 11—27. Das auch hier phonetisch und phraseologisch gut bearbeitete Spezialwörterbuch umfaßt 54 Seiten.

Großer Druck, gute Ausstattung und Bearbeitung, sowie der sehr billige Preis empfehlen auch diese Bändchen der Kühtmannschen Sammlung.

4—6. Französische und englische Schulbibliothek. Herausgegeben von Dr. O. E. A. Dickmann. Leipzig 1904, Rengersche Buchhandl. Reihe A: Prosa.

a) 141. Bdch. The British Isles. A Geographical Reader. Mit 11 Bildern im Text, 9 Einschaltbildern und einer Karte von Großbritannien. Zum Schulgebr. herausgeg. von Dir. J. Leitritz. VIII u. 235 S. 3 M.

Ein richtiger und wichtiger Beitrag zur englischen Realienkunde auf unseren höheren Schulen, streng nach den Grundsätzen bearbeitet, welche schon für des Verfassers Paris et ses environs (vgl. 46. Jahrg., S. 648 f.), La France (44. Jahrg., S. 512 f.) und London and its Environs (49. Jahrg., S. 483 f.) maßgebend waren. Der eigentliche Text (199 Seiten) stellt dar: I. Das vereinigte Königreich und Irland nach allgemeinen Umrissen, Klima, Flora, Fauna, Regierung, Heranbildung von Matrosen und Schiffsoffizieren meist nach Ravenstein (S. 1 bis 17). II. England (S. 18—144), und zwar A. Allgemeines zum englischen Nationalcharakter, über englische Sitten und Gebräuche, leibliche und geistige Erziehung, Land- und Schulleben, Feste (S. 18—44); B. die nördlichen Landschaften (u. a. Manchester, Liverpool, York,

Digitized by Google

Sheffield u. a.!) S. 44—74; C. die östlichen Landschaften (Cambridge!) S. 74—85; D. die südöstlichen Landschaften (Canterbury, Oxford!) S. 85—97; E. die südlichen Landschaften (Wight, Stonehenge!) S. 97 bis 108; F. die südwestlichen und westlichen Landschaften (Eddystone, Bristol, Fischerei!) S. 108—120; G. die mittelländischen Landschaften (Kenilworth, Warwick, Rugby, Birmingham!) S. 121—134; H. Wales S. 134—144. Vorzugsweise benutzte Autoren sind: Ravenstein, Emerson, Irving, Mason, Escott, Norway, O'Rell, Knight, Linton, außerdem sind auch Enzyklopädien, Lesebücher usw. mit herangezogen worden: im ganzen 48 einzelne Abschnitte! III. Schottland mit 12 Abschnitten (S. 145—178), die im wesentlichen Volks- und Lebensschilderungen enthalten, nach Ravenstein, dem Avon Reader und anderen Revüen. IV. Irland mit 6 Abschnitten (S. 179—199) desgleichen. — Die Bilder stellen dar: Newcastle, York mit den Mauern, Kathedrale von Canterbury, Brighton, Eddystone Leuchtturm, Hängebrücke über die Menaistraße, Schloß Balmoral, Edinburgh, Forth-Brücke, Jona mit Kathedrale, Dublin: Ganzbilder, meist in photographischen Aufnahmen. Eingeschaltete Bilder stellen dar: Yarmouth Fischer, Stonehenge, Snowdon, Holyhead, „Die Schwestern" von Glencoe, Loch Katrine, Hochländer, Fingalshöhle, Obersee von Killarney. Die — meist nur — sachlichen Anmerkungen füllen S. 200—231, ihr Verzeichnis S. 232—235. Was wir von den oben erwähnten Büchern desselben Verfassers lobend und empfehlend bemerkt haben, gilt auch von diesem Buche.

b) 132 Bdch. Chambers's English History. From the Earliest to the Present Time. Für den Schulgebr. erkl. von A. v. Roden. VI u. 102 S. 1,10 M. (?).

Chambers' Englische Geschichte ist uns schon aus sonstigen Ausgaben, Abschnitten in Lesebüchern usw. als anschaulich, leicht verständlich, klar und knapp geschrieben bekannt. Die vorliegende Ausgabe soll die Obertertianer und Sekundaner höherer Lehranstalten nicht länger als ein Jahr in Anspruch nehmen; deshalb mußte, wenn überhaupt die ganze englische Geschichte behandelt werden sollte, auch hier gekürzt werden, insofern manches für deutsche Schüler weniger Wichtige (besonders aus dem älteren Teil der Geschichte) ausgeschieden, im übrigen nichts an der Fassung des Originals selbst geändert wurde. Wie mit dem vorhergehend angezeigten Buche gibt also diese Sammlung auch mit dem vorliegenden Buche einen Beitrag zur Realienkunde, d. h. eine Einführung in die Geschichte, das Leben, die Denk- und Anschauungsweise des englischen Volkes.

Der Text (S. 1—81) zerfällt in 9 größere Abschnitte; die sachlichen Anmerkungen nehmen S. 82—96 ein; ihnen folgt eine genealogische Übersicht der Regentenhäuser (S. 97—99) bis zu Heinrich VII. und das Verzeichnis zu den sachlichen Anmerkungen selbst (S. 100 ff.).

c) 143. Bdch. Yearns on The Beach. A Bundle of Tales by G. A. Henty. Für den Schulgebr. erkl. von R. Eule. VIII u. 93 S. 1,10 M.

Nach einer biographischen Einleitung über G. A. Henty, den Kriegsberichterstatter und Kriegs- und Soldatenabenteuer schreibenden Autor, wird zunächst dessen „Do Your Duty. A Tale of The French War" (S. 1—48) vorgeführt: eine echte und rechte Jugendschrift, noch für Obertertia passend. Denn ihr Held ist auch ein Bursche in dem Alter, der, bis zum letzten Atemzuge seinem Vaterlande treu, durch seine Klugheit einerseits und Geistesgegenwart anderseits den Engländern zu

Digitized by Google

dem Erfolge bei Kopenhagen am 2. April 1801 verhilft. Es folgt: Surly Joe (S. 49—67), eine liebe Geschichte zum Preise des Pflichtgefühls und der persönlichen Verantwortlichkeit des Mannes. Die dritte Geschichte ist A Fish-Wife's Dream (S. 68—80), eine im ganzen harmlose See- resp. Schiffbrüchigengeschichte, aber in vollkommenem Englisch geschrieben. Die sachlichen Anmerkungen umfassen S. 80—93.

7. **Rudyard Kipling** and **Mark Twain**, Five Tales. Zum Schulgebr. ausgewählt und mit Anmerkungen und einem Wörterbuch versehen. VI u. 83 S. Halle 1903, H. Gesenius. 1,50 M.

Wegen ihrer packenden Darstellungsweise und des gesunden Humors, der beiden Schriftstellern eigen ist, hält der Herausgeber es für angezeigt, diese beiden Autoren auch der Schule zugänglich zu machen. Zu diesem Zwecke gibt er hier von R. Kipling: 1. The Tomb of His Ancestors (S. 1—41); 2. The Rout of The White Hussars (S. 41—51); 3. The Arrest of Lieutenant Golightly (S. 52—58) — entnommen den Plain Tales of The Hills und The Day's Work, und teils heitere Episoden aus dem englisch-indischen Soldatenleben, teils den Verkehr der englischen Soldaten mit den Eingeborenen oder den Einfluß schildernd, welchen englische, seit Generationen in Indien wohnende Familien dort gewonnen haben.

Von Mark Twain werden vorgeführt: A Restless Night (S. 58 bis 65) und A Trip to The Rigi-Kulm (S. 65—83) — beide aus A Tramp Abroad entnommen, das erstere eine schlaflose Nacht in Heilbronn, das zweite den Versuch, einen Sonnenaufgang auf Rigi-Kulm zu sehen, schildernd. Auf S. III—VI werden biographische Einzelheiten über beide Autoren mitgeteilt. — Anmerkungen, meist sachlicher Art (sprachlich meist nur, soweit es Slangwörter und Wendungen betrifft), füllen S. 1—12, das sich kurz fassende, durchgängig mit vollständiger Aussprachebezeichnung versehene Wörterbuch S. 13—63 des separat beigeschlossenen Beiheftes.

8—12. Englische und französische Schriftsteller der neueren Zeit. Für Schule und Haus herausgeg. von Prof. Dr. J. Klapperich. Ausg. A. Einleitung und Anmerkungen in deutscher Sprache. Glogau 1902/3, C. Flemming.

a) 18. Bdch. London Old and New. History-Monuments-Trade-Government. Ausgew. und mit erläut. Anmerk. herausgeg. von J. Klapperich. VI u. 112 S. Geb. 1,60 M.

Enthält 27 Abschnitte, u. a. über das angelsächsische London und dessen Bewohner, über das normannische London, das London des 14. und 15. Jahrhunderts, des Zeitalters der Elisabeth, die große Pest und Feuersbrunst, über London unter Karl II., verglichen mit dem des 19. Jahrhunderts, das unter Georg II. und das jetzige; ferner über den Tower, Westminster Abtei, -Palast und -Brücke, St. Paulskirche, Tower und London-Brücke, Docks, einige große Straßen, Parks und Märkte, Handel und Börse, die City und die Stadtverfassung (S. 1—94). Darunter sind 15 Beiträge aus The Story of London, 4 aus W. Besants History of London, 3 aus London Past and Present: schon hieraus darf geschlossen werden, daß Einheitlichkeit in Sprache, Stil und Darstellung möglichst durchzuführen versucht wurde, während andererseits doch jedes Stück ein inhaltlich in sich abgeschlossenes Ganze darstellt. Geschmückt ist das Buch mit den eingeschalteten Abbildungen des Britischen Museums, Krystallpalastes, Towers, der Westminster Abtei von Westen, der „Dichterecke", der Parlamentsgebäude, St. Paulskirche, Towerbrücke, des Tra-

Digitized by Google

falgar Square, der Börse und des Londoner Wappens; beigeheftet ist ein Plan von London. Die sachlichen Anmerkungen füllen S. 94—112. Druck, Auswahl und Ausstattung sind empfehlenswert. Von Mittelklassen an (aufwärts) zu lesen.

b) 20. Bdch. Popular Writers of Our Time. First series. Ausgew. und erkl. von J. Klapperich. VII u. 85 S. 1,40 M.

Die hiermit begonnenen Serien sollen mit den hervorragendsten Autoren unserer Zeit und zugleich mit Englands Geschichte, Land, Leuten und Verhältnissen bekannt machen. In der ersten Serie sind enthalten: von Mark Twain The Death-Disk (S. 1—11), aus der Zeit Oliver Cromwells in London, Cecil Rhodes (S. 50—56), aus den More Tramps Abroad; von L. T. Meade Her Satin Slipper (S. 12 bis 23), in Londons ärmerer Bevölkerung sich abspielend, ebenso wie The Adventure of the Blue Carbuncle von A. Conan Doyle (S. 23 bis 45), zugleich eine Kriminalgeschichte; ähnlich On the Bench von J. Payn, aus dem Gerichtshof einer englischen Provinzialstadt vor hundert Jahren (S. 45—50); The Story of Nicholson's Neck von G. W. Steevens (S. 56—59); endlich The Crime of the Brigadier von Doyle (s. o.), eine Fuchsjagd während des spanischen Krieges der Engländer gegen Napoleon I. (S. 60—73). Die nötigen biographischen Angaben stehen auf S. V ff., die sachlichen und lexikalischen Anmerkungen auf S. 74—85. Gleichfalls für Sekunda an aufwärts empfehlenswert.

c) 22. Bdch. Peril and Heroism. Fünf Erzählungen. Ausgew. und für den Schulgebr. erkl. von J. Klapperich. VI u. 69 S. 1,40 S.

Diese Sammlung umfaßt 1. A Pipe of Mystery von G. A. Henty (S. 1—17); 2. A Fight with a Storm von G. Manville Fenn (S. 18 bis 26); 3. Tregavis the Chemist von J. Patey (S. 27—39); 4. A Golden Silence von J. Strange Winter (S. 40—55); 5. High-Water Mark von Bret Harte (S. 56—63). Die Erzählungen schildern Ereignisse aus dem englischen Leben zu Hause, in den Kolonien und zur See in leichter, fließender Sprache und spannender Darstellung. Darum und wegen ihres geringen Umfanges eignen sie sich wohl schon zur Lektüre im zweiten und dritten Jahre des englischen Unterrichts. Kurze biographische Notizen sind auf S. V f. beigebracht. Die hier mehr sprachlichen Anmerkungen — meist Übersetzungsbeihilfen — umfassen S. 63 bis 69. Kann also empfohlen werden.

d) 24. Bdch. Tales of the Sea. Ausgewählt und erklärt von J. Klapperich. 82 S. 1,50 M.

Anziehende und anregende Seegeschichten in leichtflüssiger Sprache, schon für die Mittelklassen geeignet: 1. Uncle Boz von W. H. G. Kingston (S. 1—28); 2. A Boating Adventure at Parkhurst von T. B. Reed (S. 29—48); 3. A Chase after a Kidnapper von E. Peters (S. 49 bis 66); 4. Over the Side von W. W. Jacobs (S. 67—74). Die Anmerkungen (S. 75—82) sind von Bildern von vier Schiffstypen begleitet und bewegen sich besonders auf technologischem Gebiete.

e) Historical Scenes and Sketches from The History of England by Th. B. Macaulay. Ausgew. u. für den Schulgebr. erkl. von J. Klapperich. VII u. 117 S. 1,60 M.

Nach einer englisch geschriebenen biographischen Einleitung über Macaulay folgen aus seiner Englischen Geschichte folgende Abschnitte: 1. Der Herzog von Monmouth (S. 1—36), in drei Kapiteln; 2. Wil-



Digitized by Google

helm von Oranien (S. 36—79), in sechs Kapiteln, mit einem Kärtchen zum Schauplatz von Monmouth's Aufstand und Wilhelms Landung, und zu der Schlacht am Boyne; 3. Gebräuche und Sitten des 17. Jahrhunderts, in zwei Kapiteln (S. 80—86); 4. Reisen im 17. Jahrhundert, in drei Kapiteln (S. 86—94). Die Anmerkungen (S. 95—117) beziehen sich namentlich auf geschichtliche und geographische Verhältnisse. Diese in sich abgeschlossenen Kapitel, von denen namentlich auf die unter Nr. 2 hingewiesen sei, empfehlen sich zur Lektüre für Oberklassen.

## XI. Litteraturgeschichte.

1. **H. Engel**, Oberl., Byrons Stellung zu Shakespeare. 25 S. 4°. Berlin 1903. Progr.-Nr. 59.

Nach einer Einleitung über Geltung und Einfluß Shakespeares in und außer England beantwortet der Verfasser die Fragen: Wie sind die abfälligen Äußerungen des jüngeren Dichters gegen den älteren zu deuten? Sollten sie allein im gekränkten Ehrgeiz oder in verletzter Eitelkeit ihren Ursprung haben? — Durch stets vorgenommene Vergleichungen beider Dichter werden ihre Unterschiede bezw. Byrons Abneigung gegen Shakespeare aus den Verschiedenheiten des Standes (Familie), der Erziehung, der Heimat und der Zeitlage erklärt; außerdem war auch die poetische Begabung beider eine gänzlich verschiedene, und die verschiedene Weltanschauung wurde durch die Verschiedenheit der Lebenserfahrungen mit bedingt. Wer sich darüber näher informieren will, muß die fein angelegte und durchdachte Abhandlung selbst lesen.

2. **Paul Teichert**, Oberl., Schottische Zustände unter Jacob IV. nach den Dichtungen von William Dunbar. 39 S. Görlitz 1903. Progr.-Nr. 221.

Schipper ist in seinem Buche über William Dunbar zwar wohl auch auf das Kulturhistorische, aber nicht erschöpfend eingegangen, insofern er Dunbar selbst zunächst als Dichter und Menschen dem Verständnis näher bringen wollte. Diese Lücke, aus seinen Gedichten auch eine möglichst vollständige Darlegung des schottischen Lebens jener Zeit zu gewinnen, wird nun hier ausgefüllt, indem betrachtet wird: 1. das Leben am Hofe (S. 5—15); 2. der Adel (S. 15—18); 3. die Gesellschaft (S. 18—22); 4. das Gerichtswesen (S. 23—25); 5. das Volk und seine Sitten (S. 25—32); 6. Städtisches (S. 33—39). Auch vom Standpunkte der Realienkunde aus sehr lesenswert.

3. Dr. **H. Oschinsky**, Oberl., Gesellschaftliche Zustände Englands während der ersten Hälfte des 18. Jahrh. im Spiegel Fieldingscher Komödien. 19 S. 4°. Berlin 1902. Progr.-Nr. 108.

Wenn auch Fieldings Komödien mit ihrem stark ausgeprägten satirischen Charakter als dramatische Schöpfungen wenig Wert haben, und wenn sie auch als Jugendwerke kaum an seine in reiferen Jahren verfaßten Romane heranreichen, so zeigen sie doch bereits in der feinen und sicheren Beobachtung und in der plastischen Darstellung, wenn auch vielleicht nur einzelner Züge, der Menschennatur jene Kunst, die ihn in seinen Romanen unsterblich gemacht hat: sie bieten ein ziemlich vollständiges, anschauliches und fesselndes Bild der gesellschaftlichen Formen, Sitten und Anschauungen der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Von diesem Gesichtspunkte der „Realien" aus will diese darum lesenswerte Abhandlung verstanden sein.

Digitized by Google

4. Dr. **Fr. Höhne**, Oberl., Komik und Humor in Henry Fieldings Roman Joseph Andrews. 41 S. 4°. Greifswald 1902. Progr.-Nr. 151.

In der Einleitung wird zunächst darauf hingewiesen, wie Fielding durch Richardsons Pamela auf die Romanschriftstellerei hingewiesen wurde, die er nun mit seinem Roman „The History of the Adventures of Joseph Andrews, and of his Friend Mr. Abraham Adams" auch sofort mit durchschlagendem Erfolge begann, insofern er neben eine äußerliche Parodie der Pamela mit ihrer Frömmelei, Heuchelei und versteckten Lüsternheit eine durchaus selbständige Schilderung komischer Personen und Vorgänge stellte. Der Verfasser führt 1. die beiden Hauptteile des Inhalts, Haupterzählung und Zwischenerzählung, vor (S. 4 bis 7); sodann behandelt er 2. die Theorie des komischen Prosaepos und des wahrhaft Lächerlichen, und zwar a) Definition des komischen Prosaepos; b) Comical, Ludicrous, Ridiculous; c) das wahrhaft Lächerliche: α) ästhetische und moralische Wirkung des wahrhaft Lächerlichen, β) Tragweite des Begriffes des Lächerlichen vom Standpunkt der rationalistischen Wirklichkeitsdichtung und bei freierer ästhetischer Deutung, γ) das wahrhaft Lächerliche und das klassische Lustspiel, δ) desgleichen und die gesamte Komik des Prosaepos (S. 7—24); nun wird 3. besprochen die derbe und niedere Komik: a) Komik der Bedeutungslosigkeit, b) der Derbheit, c) der äußeren Persönlichkeit, d) Komische Situationen (S. 24—35). Hierauf wird 4. behandelt die Komik der Standesunterschiede: a) in bezug auf den Standeshochmut als allgemeine menschliche Schwäche, b) auf die fine gentlemen, c) auf den Adel, d) auf die Pamela (S. 35—41): wie man sieht, ein äußerst reichhaltiges und sowohl für die Realienkunde, wie für die Ästhetik (auch ästhetische Grundfragen unserer Zeit) interessantes Programm!

5. Dr. **G. Wenzel**, Prof., Felicia Hemans. Ein Beitrag zur Geschichte der englischen Literatur des 19. Jahrhunderts. 24 S. 4°. Magdeburg 1902. Progr.-Nr. 282.

Nach einer im allgemeinen begründeten Einstellung der F. Hemans in die englische Dichterwelt und der Schilderung ihres Lebenslaufes (S. 1—4) werden 1. die epischen Dichtungen besprochen, und zwar a) die kleineren Epen (S. 4—7), b) The Forest Sanctuary (S. 7 ff.), c) die Balladen (S. 9 f.); 2. die lyrischen Dichtungen, und zwar a) die Jugendgedichte (S. 11—13), b) das Lehrgedicht „The Sceptic" und andere Gedichte (Lieder) späterer Zeit (S. 13 f.), c) die Lieder: α) Naturgedichte, β) Heimatlieder, γ) religiöse Lieder, δ) Klagelieder (S. 15—21). Auf den letzten Seiten folgen Betrachtungen über den Strophenbau und die Verse der Hemansschen Dichtungen. Da F. Hemans wohl mit diesem oder jenem Gedicht in jedem englischen Lehr- und Lesebuch vertreten ist, so wird diese Abhandlung als eine wohl oft schon gewünschte eingehendere Biographie und Charakteristik gern gelesen und benutzt werden.

6. **R. Großkunz**, Die Natur in den Werken und Briefen des amerikanischen Schriftstellers Washington Irving. 46 S. 4°. Leipzig 1902. Progr.-Nr. 636a.

Eine umfassende, schier erschöpfende, durch zahlreiche Literaturangaben, Belege und Zitate wohl begründete fleißige und sorgfältige Arbeit! Nach dem Lebensgange Irvings (S. 2—6) und nach der Begründung seiner Naturliebe wird uns dieselbe vorgeführt: 1. nach den Jahreszeiten (S. 8—18), 2. nach den Tageszeiten (S. 18—23), 3. in



Digitized by Google

bezug auf: die Nacht (S. 23—25), 4. den Sonntag (S. 25—27), 5. das Gewitter (S. 27—29), 6. Himmel, Sonne und Mond (S. 30 f.), 7. das Meer (S. 31—34), 8. die Landschaftsbilder (S. 34—39), 9. die Tiere (S. 39—41), 10. Vergleiche (S. 41—43): dies alles, wo es angeht und möglich ist, nach der freundlichen wie der unfreundlichen, der heiteren wie der düsteren, der ernsten wie der humoristischen Seite hin betrachtet! Kann ebenfalls zur Realienkunde verwendet werden.

7. Dr. **H. Fernow**, Prof., Milton's Letters of State. 51 S. Hamburg 1903. Progr.-Nr. 837.

Trotz der doppelten Bedeutung von Miltons Staatsbriefen als geschichtliche Quellenschriften und persönliches Charakterbild ist unsere Kenntnis bis jetzt noch lückenhaft geblieben, trotz dem, was Mason durch chronologische Ordnung, historische Kommentierung und Verwendung derselben in seinem Geschichtswerk schon dafür getan hat. Vorliegende Schrift soll eine Vorarbeit zu einer kritischen Neuausgabe der lateinischen Originale sein, gibt eine möglichst vollständige Inhaltsangabe der Briefe und orientiert durch die verbindende Darstellung über ihren Zusammenhang miteinander und mit den größeren oder kleineren Zeitereignissen. Im einzelnen wird behandelt: 1. Persönliches (S. 3—6); 2. Geschichte des Manuskriptes und der Drucke (S. 6—9); 3. die Briefe, nach den einzelnen Perioden, und innerhalb derselben nach den einzelnen Ländern, Städten und Persönlichkeiten geordnet.

8. **W. Weber**, Prof., R. L. Stevenson. Ein Beitrag zur Beurteilung des Prosadichters und Essayisten. 62 S. Heilbronn 1903. Progr.-Nr. 686.

Berücksichtigt natürlich nebenher auch mit die anderen Werke Stevensons, als die Romane, Erzählungen und Essays, um seine künstlerischen Anschauungen und Bestrebungen überhaupt darzulegen oder auch für seinen Standpunkt als Moralisten wertvolle Ergänzungen zu bieten.

Allgemeine Bekanntschaft mit seinen Schriften wird vorausgesetzt, nicht aber mit seinem Lebens- und Entwicklungsgange, welcher aber zur richtigen Beurteilung des Schriftstellers doch auch zu wissen nötig ist. Deshalb wird erst dieser und Stevensons Charakter geschildert (S. 9 bis 13), dann 1. der Künstler (S. 14—21), 2. der Erzähler (S. 21 bis 29), 3. der Romantiker und Realist (S. 30—38). Es folgt 4. die Charakterzeichnung (S. 39—48), 5. der Essayist und Moralist (S. 49 bis 60). Mit einer zusammenfassenden Würdigung des Autors schließt die fein ausgeführte und ausgestattete Arbeit.

9. Dr. **L. Lenz**, Wielands Verhältnis zu E. Spenser, Pope und Swift. (1. Teil). 12 S. 4°. Hersfeld 1903. Progr.-Nr. 454.

Nach einem einleitenden Überblick über den Einfluß ausländischer Schriftstellerlektüre auf Wieland wird untersucht, ob, inwiefern und bis wie weit zunächst Spenser einen Einfluß auf Wieland ausgeübt habe. Derselbe wird von der Fairy Queen aus auf den „Neuen Amadis" zugestanden, namentlich bezüglich der drei ersten Bücher der Fairy Queen. Das Gesamturteil aber ist: „Wielands ganze dichterische Anlage, seine sinnliche Richtung, der damals herrschende Zeitgeist und dessen Forderungen: sie stehen im schroffen Gegensatz zu Spensers Persönlichkeit. Ein Werk, wie das Spensers, zu schaffen, war für Wieland eine Unmöglichkeit. Er konnte nur Spensersche Motive wielandisch gestalten."

Digitized by Google

10. Dr. **O. Glöde**, Oberl., Shakespeare in der englischen Literatur des 17. u. 18. Jahrhunderts. 20 S. 4°. Doberan 1902. Progr.-Nr. 728.

Von dem Verfasser werden auf S. 3 ff. zunächst die neuesten literarischen Darbietungen über die Stellung der Shakespeareschen Dramen und ihre Bearbeitung im 16. und 17. Jahrhundert bibliographisch aufgeführt. Von der 5. Seite an sucht er die Frage zu beantworten: „Welches ist der Grund für die Vergessenheit, in die Shakespeare unverdienterweise geriet?" Er findet ihn in dem veränderten Geschmack in der englischen Literatur des 17. und 18. Jahrhunderts, begleitet von einer ungünstigen und ungerechten Beurteilung seiner Werke, welche teils auf mangelhafter Kritik, teils auf boshafter Ignoranz, teils auf der Beurteilung nach gut gemeinten, aber schlecht gemachten Überarbeitungen beruhte. Hierzu kam: 1. daß das Shakespearesche Drama (vor der Revolution) noch auf eine große Zuhörerschaft berechnet war, während es nach der Revolution nur eine Domäne des Hofes und der vornehmen Gesellschaft war; 2. daß die Bühnenverhältnisse, die Sprache und der Geschmack des Publikums sich mit einem Schlage geändert hatten.

11. **O. Karlowa**, Prof., Bemerkungen zu Shakespeares Macbeth. 11 S. 4°. Pleß 1903. Progr.-Nr. 239.

Geht in geschickter Weise darauf aus, die Löcher nachzuweisen, welche sich in der schmählich verstümmelten Gestalt in der Überlieferung des „Macbeth" befinden müssen, und wie man sie etwa der Auffassung, wenn auch nicht dem Wortlaute nach, verstopfen oder vielmehr weniger sichtbar machen kann.

12. **Fr. Hacks**, Oberl., Über einige der hervorragendsten Romane des 19. Jahrhunderts. 1. Teil. I. Thackeray, Vanity Fair. II. V. Hugo, Les Misérables. 41 S. 4°. Kattowitz 1903. Progr.-Nr. 224.

Der Verfasser gedenkt eine Auswahl von ausländischen Romanen zu treffen, welche man ruhig einen Primaner lesen lassen sollte, wenn er sich dafür interessiert. Zu denen, welche es zweifellos verdienen, oft gelesen und zu Freunden fürs ganze Leben gewählt zu werden, rechnet er die beiden oben genannten. Eine sorgfältige Analyse beider Werke (der Vanity Fair, S. 6—25, und der Misérables, S. 25—41) soll zeigen, daß man in einem solchen Werke immer „den sittlich fördernden Berater, den Tröster in den Stunden des Schmerzes, den Wiederaufrichter aus dem Staube des Lebens, vor allem aber den Gewissenslehrer finden kann, der eher als eine Sittlichkeitslehre, die sich naturgemäß in allgemeinen Vorschriften bewegt und sich mehr oder minder an die Massen wendet, uns Aufschluß darüber geben kann, was im wirklichen Leben edel ist und den Adelsmenschen in seinem Handeln von der Menge, den ‚Vielzuvielen', unterscheidet".

Digitized by Google

# XV. Französischer Sprachunterricht.

Bearbeitet von

Oberlehrer **G. K. Hauschild,**

Professor am Goethe-Gymnasium zu Frankfurt a. M.

Die zur Besprechung vorliegenden Bücher und Abhandlungen betreffen: Lehrgänge mit Lese- und Übungsstoff, Grammatiken allein, Monographien zur Grammatik, Hilfs- und Übungsbücher, Bücher zur Korrespondenz, Konversation und Vokabelerlernung, Lesebücher, Ausgaben, Literaturgeschichte, Wörterbücher, Realien, Allgemeines, Methodisches und Didaktisches.

## I. Lehrgänge mit Übungsstoff.

1. Dr. **O. Börner,** Lehrbuch der französischen Sprache. Mit besonderer Berücksichtigung der Übungen im mündlichen und schriftlichen freien Gebrauch der Sprache. Vereinfachte Bearb. der Ausg. B, für Mädchenschulen (nach den Bestimmungen vom 31. Mai 1894). IV. Teil. Mit 2 Hölzelschen Vollbildern ꝛc. VI u. 206 S. Hierzu in Tasche: Französisch-deutsches u. Deutsch-französisches Wörterbuch. 76 S. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Geb. 2,80 M.

Die ursprüngliche Ausgabe B wurde in ihren vier Teilen mit den „Hauptregeln" im 50. Jahrg., S. 507—513, angezeigt und eingehend besprochen. Der erste und zweite Teil ihrer vereinfachten Bearbeitung wurde im 53. Jahrg., S. 541 f., der dritte Teil im 54. Jahrg., S. 579 f., angezeigt. Der vorliegende vierte Teil umfaßt I. den methodisch-didaktischen Teil (S. 1—59); II. den Anhang (S. 60—206). Der Anhang enthält: A. Récitation, 20 Sentenzen und 18 Gedichte (Lyrisches aus der Welt der Kinder, Fabeln und Erzählendes), S. 60—74; B. Lectures, 9 naturgeschichtliche Beschreibungen und Betrachtungen (S. 75—82), 24 Anekdoten, Fabeln, geschichtliche Züge und Erzählungen, ein Dialog über die verschiedenen Phasen einer Reise nach Paris (S. 82—113), 4 geographische (S. 113—125) und 11 geschichtliche Darstellungen von Frankreichs „Land und Leuten" (S. 125—142); C. eine Reihe von Mustern zu Briefen, Billetten, Annoncen, Quittungen usw. (S. 143 bis 150); D. ein Bild für den Anschauungsunterricht: Die Wohnung, enthaltend die Beschreibung, die Unterhaltung darüber, Aufsatzthemen und Wörter dazu (S. 152—167); E. den syntaktischen Anhang, in vier Kapiteln: Wortstellung, Verb, Adjektiv, Adverb (S. 168—196); F. das Vokabular zu den zwölf Lektionen des ersten Abschnittes (S. 197 bis 206). Außer dem „Wohnzimmer" ist als Bild noch beigegeben: „Der Herbst", ferner eine Karte von Frankreich, ein Plan von Paris

Digitized by Google

und eine Münztafel. Das in Tasche beigegebene, zuweilen Aussprachebezeichnung und Hinweise auf die „Hauptregeln" enthaltende alphabetische Wörterverzeichnis füllt 51 Seiten im französisch-deutschen, 25 Seiten im deutsch-französischen Teil. Nach allem soll also der spezifisch grammatische Betrieb nicht die Hauptsache sein. Der in den 12 Lektionen zur Anschauung und Einübung eingeführte Lehrstoff beschäftigt sich mit den sogenannten unregelmäßigen Verben. Hier hätte immer noch mehr beschnitten werden können: Erscheinungen wie florissant, bénit u. dgl. mögen warten, bis sie einmal wirklich in der Lektüre aufstoßen — und dann gehören sie ins lexikalische, und nicht ins grammatische Gebiet! Man darf wohl annehmen, daß in der vereinfachten Bearbeitung die Oberstufe B (s. 50. Jahrg., a. a. O.) vierten Teiles in zwei selbständige Bücher zerfallen soll, von denen das erste (die erste Hälfte vom Ganzen) hier vorliegt. Auch mit diesem würde also — mit Hinzunahme bezw. mit Durcharbeitung des „Syntaktischen Anhanges" (s. o.) und bei steter Wiederholung der zahlenmäßig immer herangezogenen „Hauptregeln" — schon ein Abschluß erreicht werden können, mag man diesen in das 4. oder in das 5. französische Unterrichtsjahr legen. Der Gang der zwölf Lektionen ist im großen und ganzen der diesen Büchern geläufige: I. Exercices. A. Zusammenhängendes Stück (Brief, Dialog, Erzählung); B. Einzelsätze, mehr oder weniger lose damit zusammenhängend. II. Grammaire: formale Reihen und Paradigmen, Phraseologisches und Idiomatisches, eventuell mit entsprechenden Aufgaben. III. Thèmes. A. Zusammenhängendes Stück (Brief, Beschreibung, Dialog); B. Sätze, eventuell Paraphrasen, Verkürzungen oder Erweiterungen von A. IV. A. Lecture, meist mit Verweisung auf ein Stück des Anhangs (s. o.), zum Teil Vorführung des Hölzelschen Sommerbildes; B. meist Conversation über den Lese- und Anschauungsstoff, zum Teil auch unabhängig von diesem. V. Exercices de grammaire: Satzkonjugieren, Formen angeben, Übersetzungen machen, fehlende Formen einsetzen, aus angegebenen Infinitiven bilden und einsetzen. Auch die Ausstattung ist die bekannt vorzügliche.

2. Dr. **O. Börner** u. **Cl. Pilz**, Lehrbuch der französischen Sprache für Präparandenanstalten und Seminare. Nach den Bestimmungen vom 1. Juli 1901. Ausgabe F. II. Teil (Oberstufe). VI u. 163 S. Mit dem Hölzelschen Bilde der Großstadt ꝛc. Hierzu in Tasche: Französisch-deutsches u. Deutsch-französisches Wörterbuch. 140 S. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Geb. 3,20 M.

Der erste Teil dieser verdienstlichen Ausgabe F des Börnerschen, nach den neuen Lehrplänen bearbeiteten neusprachlichen Unterrichtswerkes wurde im 55. Jahrg., S. 637—640 eingehend angezeigt. Der vorliegende zweite Teil ist im wesentlichen nur der Syntax gewidmet und behandelt deren Erscheinungen in der Reihenfolge: Wortstellung, Inversion, Tempus- und Moduslehre, Artikel, Adjektiv, Zahlwort, Adverb, Kasusrektion der Verben, Infinitiv, Pronomen, Partizip, Präposition und Konjunktion. Eingeführt und eingeübt wird dieser Stoff im I. Teile in fünfzehn Lektionen (S. 1—93); II. in einem Anhang, welcher A. 10 Gedichte bietet (S. 94—104), B. La France behandelt, und zwar 1. vier geographische Beschreibungen enthält (S. 104 bis 113), 2. aus der Geschichte Frankreichs die Zeit von 1774—1870 und die Belagerung von Paris im Jahre 1870 beschreibt (S. 113—129), 3. einen Überblick über die politische und administrative Verwaltung Frankreichs gibt (S. 129—140). Die Vokabeln zu den fünfzehn

Digitized by

Lektionen sind nach deren Reihenfolge und nach ihrem Vorkommen in denselben auf S. 140—163 untergebracht. Anschauung und Einübung werden unterstützt durch das Hölzelsche Bild der Großstadt, durch die Karte von Frankreich und den Plan von Paris (wie in dem vorher angezeigten Buche) und durch acht Photogravüren (City, vom Louvre aus; Grand Hotel auf dem Boulevard des Capucines; Concordienplatz; das neue Louvre; Triumphbogen; Portal von Notre Dame; Invalidendom; Eiffelturm): also wie in der Oberstufe der Ausgabe C (55. Jahrg., S. 636 ff.). Mit letzterer hat das vorliegende Buch, wenigstens bezüglich des Lesestoffes in beiden Teilen, überhaupt recht vieles gemein. Was die fünfzehn Lektionen angeht, so enthalten dieselben hier: I. Grammaire: nur zahlenmäßige Hinweise auf die betreffenden Paragraphen des Syntaktischen Anhangs in den Hauptregeln. II. Exercice: ein französisches zusammenhängendes Lesestück aus der Geographie, Geschichte und Realienkunde, kultur- und literaturgeschichtliche Betrachtungen u. dgl. III. Thèmes: Zusammenhängende deutsche Stücke ähnlichen Inhalts oder Einzelsätze, welche freilich selbst kleine „Stücke" sind, mit vielen Fußnoten zum schnelleren und besseren Übersetzen versehen. IV. Conversation über: Pflanzen, Tiere, Mineralien, Himmelskörper, Haus und Möbel, Toilette, Körper, Gesundheit und Krankheiten, Mahlzeiten, Stadt (in sechs Gruppen), Wetter, Feste und Kirche, Reisen und Vergnügungen, Handel und Gewerbfleiß, Wissenschaften und Künste, Schule und Universität, Land- und Gartenbau, Jagd, Gesellschaft, Krieg, Heer und Flotte. V. Sujets de composition, zum Teil nur Themen, zum Teil auch Angaben zu deren Ausführung enthaltend. Das alphabetische französisch-deutsche Wörterbuch (S. 1—89) nimmt gebührenden Bezug auf die Phraseologie, das deutsche (S. 90 bis 140) weniger. Die Verfasser verweisen in der Vorrede bezüglich der Ergänzung des Lesestoffs des Lehrbuchs auf den 2. Teil des Seminarlesebuches. Derselbe hat uns noch nicht zur Besprechung vorgelegen, während der 1. Teil sie im 53. Jahrg., S. 562 f., gefunden hat. Da nirgends auf die Elementarstufe zurückgewiesen wird, so kann das vorliegende Buch als Oberstufe auch zu jedem anderen Elementarbuche benutzt werden, dies um so mehr, als auch die Konversationen über Pflanzen und Tiere alles das zusammenfassen, was auf der Unterstufe im Anschlusse an die Jahreszeitenbilder gesagt worden ist.

3. Dr. **O. Börner**, Leçons de français. Kurze praktische Anleitung zum raschen und sicheren Erlernen der französischen Sprache für den mündlichen und schriftlichen freien Gebrauch. Mit einer Karte von Paris ꝛc. VIII u. 256 S. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Geb. 2,40 M.

Dieses Buch bildet den ersten Band von „Teubners Kleinen Sprachbüchern", von denen bis jetzt auch Englisch (von Thiergen) und Italienisch von Scanferlato erschienen sind. Nach dem Vordruck auf dem Umschlage „beruhen diese Bücher auf der sogenannten vermittelnden Methode, indem sie den neueren Forderungen entsprechend der Erlernung der Sprache zum mündlichen und schriftlichen freien Gebrauche dienen, ohne doch die Erwerbung einer sicheren grammatischen Grundlage zu vernachlässigen. Sie eignen sich deshalb insbesondere zur Einführung in Schulen und Kursen mit beschränkterem Sprachunterricht, weil sie sich auf das Notwendige beschränken, alles überflüssige Regelwerk aber vermeiden. Sie sind ferner insbesondere auch für den rasch fortschreitenden Unterricht älterer Schüler und Erwachsener geeignet, weil sie nur für den unmittelbaren praktischen Gebrauch geeignete Sprach-

Digitized by

stoffe für die Erlernung der Sprache benutzen. Sie dienen infolgedessen ferner zugleich als zuverlässige praktische Ratgeber für den späteren Gebrauch der Sprache, in dem der Benutzer von vornherein heimisch ist, und eignen sich deshalb ganz besonders zur Erlernung der Sprache für Kaufleute, Techniker, Reisende usw." In letzterem Zweck, zum Privat- und Selbststudium und für Autodidakten, und wenn an Schulen, für Gewerbe- und Fortbildungsschulen mit beschränktem Kursus, auch für Lehrerseminare würden wir die wesentlichste Bestimmung auch des vorliegenden Buches erblicken. Denn die sogenannten höheren Schulen dürften es wohl darum nicht goutieren, weil es von dem heute beliebten Schema der sogenannten Leitfäden, Lehrgänge usw. scheinbar allzu sehr abweicht, ganz abgesehen davon, daß es, wie freilich die anderen Börnerschen Lehrbücher auch, 1. auf die Übermittlung und Erlangung einer gewissen grammatischen Sicherheit dringt, „ohne welche alles Erlernen fremder Sprachen am Ende nichts ist als leerer Gedächtniskram und unverstandenes Papageienwissen", 2. „bei ernster und auf dauernden Besitz berechneter Erlernung fremder Sprachen auf die Übersetzung muttersprachlicher Texte in die Fremdsprache nicht verzichten" zu dürfen glaubt. Das scheinbar Abweichende dürfte aber namentlich in zweierlei gesucht werden: 1. darin, daß jeder Lektion der in ihr neu auftretende Wortschatz immer als Vocabulaire vorausgeschickt wird, und 2. darin, daß ihrem Lese- und Übungstexte der neu aus ihm zu schöpfende und an ihm zu übende grammatische Gehalt in Fußnoten, auf die im Texte durch Zahlen hingewiesen ist, fortlaufend untergesetzt ist. Die erstere Abweichung setzt sich aber insofern mit der neuen Methode nicht in offenbaren Widerspruch, als der Verfasser gar nicht will, daß die im Vocabulaire enthaltenen Wörter sofort auswendig gelernt werden; er will vielmehr, daß sie zuerst als Leseübung angesehen und bearbeitet werden, ehe man sich der Durchnahme des darauf folgenden Lesestückes zuwendet. Daß man das kann, dafür ist durch durchgängige Beigabe der vollständigen Aussprachebezeichnung des französischen Wortes hinter seiner deutschen Bedeutung gesorgt: letzteres ist insofern ganz praktisch, als dadurch die herkömmliche und phonetische Schrift besser auseinander gehalten werden und weniger ineinander überlaufen können. Die zweite Abweichung steht ja mit der neueren Methode auch nicht direkt im Widerspruch, insofern das, was an grammatischem Stoff an und aus dem Lesestück neu gewonnen werden soll, sofort als solcher bezeichnet und in formalen Reihen, Paradigmen und Regeln zusammengefaßt und dargestellt wird: es wäre im Gegenteil sehr zu wünschen, daß die Planlosigkeit der sogenannten analytisch-direkten Methode in dieser Beziehung einer — allerdings oft recht schwierigen — größeren „Zielbewußtheit" in der Auswahl und Ausarbeitung des Lese- und angeblichen Übungsstoffes Platz machte. Aber — so wahr es auch sein mag, daß auf diese Weise „dem grammatischen Stoffe das Spröde und Ermüdende genommen, das fremdsprachliche Lesestück aber wesentlich fester dem Verständnis des Lernenden eingeprägt wird", so wahr wird ebenso in den Unterricht eine gewisse Unruhe kommen, wie sie schon in den „Satz" resp. die ganze äußere Anlage des Buches gekommen ist, wenn man die Vorschrift des Verfassers beachten will: „Sobald hinter einem Worte der Lecture eine Ziffer auf eine Fußnote hinweist, muß diese letztere erst durchgelesen und fest eingeprägt werden, ehe man in der Übersetzung der Lecture fortfährt." Dann ist es ebensowenig „Lektüre", wie es „Grammatik" ist. Das ganze Vorgehen läßt sich nur verstehen und —

Digitized by Google

rechtfertigen, wenn man für die Benutzung des Buches hauptsächlich (s. o.) auf ältere Kreise, beschränktere Schulen und Privat- oder Selbstunterricht reflektiert. Für die meisten Schulen, wie wir sie nun einmal haben, will es sich schon aus äußeren Gründen nicht gut machen, wenn z. B. auf einer Seite 5, 4, 3, 2 Zeilen Lese- (oder Übungs-)Text und (bezw.) 40, 39, 38, 37, 36 Zeilen Grammatiktext darunter stehen! Da nun andererseits dieser grammatische Stoff doch nicht so lose und zufällig, wie ihn gerade die Lektüre herausstellt, in den Fußnoten untergebracht ist, sondern nach bestimmten grammatischen Kategorien geordnet erscheint, so daß die höchste Zahl für den grammatischen Text unter Umständen bei dem ersten Worte des Lesetextes, und umgekehrt die niedrigste Zahl für jenen unter Umständen bei dem letzten Worte von diesem steht, so würden wir für eine neue Auflage folgendes Verfahren vorschlagen: Um den raschen und sicheren Überblick sowohl über den Lese- wie über den Regeltext jeder Lektion nicht zu stören, wird letzterer von jenem in ihr ganz getrennt und entweder mit denselben Nummern des Lesetextes, wie bisher, hinter seine Lektion gestellt — oder: was vielleicht noch besser ist, der Lese- wie der Regeltext werden mit durch das ganze Buch fortlaufenden Nummern versehen, letztere hinter dem ganzen Lesetext eingefügt, vollständig (für das ganze Buch und nicht bloß für die einzelne Lektion) systematisch geordnet und nach Bedarf unter der im Lesetext angegebenen Nummer aufgesucht. Das wird einerseits nicht viel mehr Mühe machen, als jetzt für die einzelne Lektion (s. o.) auch, andererseits aber Übersicht und Einteilung beider Texte wesentlich erleichtern.

Was nun die Einteilung des Buches im einzelnen angeht, so zerfällt es in 2 Teile und einen Anhang. Der erste Teil enthält als Einführung in die französische Sprache die Lautlehre (S. 1—10) und die Buchstaben- und Silbenlehre (S. 10—13). Hier wäre eine (bloß) tabellarische Zusammenstellung sowohl der Laute mit den Schriftzeichen, wie der Schriftzeichen mit den Lauten recht erwünscht; auch dürften — für das Privatstudium — noch mehr bezw. andere deutsche Lautbeispiele nötig sein: so werden viele in „Schwan" keinen dunklen a-Laut sprechen! Der zweite Teil umfaßt die 30 Lektionen (S. 14—218) oder Übersetzungs- und Sprechübungen. Jede dieser Lektionen ist eingeteilt in: 1. Vocabulaire, Wortschatz mit Aussprachebezeichnung, zum Teil auch mit grammatischen (Formen-)Analysen. Diese dürften nach der oben angegebenen Vorschrift des Verfassers nicht darin stehen; sie machen auch das Ganze noch unruhiger. 2. Lecture, Lesestück. Es sind von vornherein zusammenhängende Stücke über: Zimmer, Haus, Körper, Kleidung, Alter, Zeit, Familie, Nahrung, Gewerbe und Berufe, Jahreszeiten mit Vergnügungen, Besuche und Reisen, Wetter, Himmel und Himmelskörper, Pflanzen, Läden, Münzen, Gewichte und Maße — meist in Form von Beschreibungen und Schilderungen, aber auch von Briefen, Gesprächen und Anekdoten. 3. Thème, Übersetzungsübung: wenn auch meist sogenannte Einzelsätze, so doch immer um einen, größtenteils aus dem Vorhergehenden sich ergebenden, sachlichen Mittelpunkt gruppiert. 4. Conversation, Sprechübung, meist auch über die in Nr. 2 erörterten sachlichen Beziehungen und Gegenstände, von der 22. Lektion auch über Industrie und Handel, kaufmännische Ausdrücke und Beschäftigungen, Wissenschaften und Künste, Schule und Universität, Acker- und Gartenbau, bürgerliche Gesellschaft und Heer, Kriegswesen und Marine. Bis zur 18. Lektion stehen sich französische Frage und Antwort in Spalten

Digitized by Google

gegenüber, von der 19. Lektion an tritt die Frage räumlich zurück, dagegen nimmt die Antwort meist einen breiteren Raum ein, der sie oft selbst als ein kleines Lesestück erscheinen läßt. IV. Die, wie oben gezeigt, untergebrachte Grammatik; man kann sie in drei Teile zerlegen: A. Lektion 1—10 behandeln: Artikel, avoir, être und entrer im Präsens, Pluralbildung, adjektivische Fürwörter, Femininbildung, Komparation, Zahlwörter, Kasusbildung, Wortstellung, Teilungsartikel, Präsens der ir- und re-Konjugation, die einfachen Zeiten sämtlicher bisher behandelten Konjugationen; B. Lektion 11—18 behandeln: Bildung und Gebrauch zusammengesetzter Zeiten, Partizip des Präsens, Syntax der Zahlen, der Nominalformen des Verbs, des Artikels, die substantivischen Fürwörter, Moduslehre, reflexives und passives Verb, Formenlehre und Syntax des Adverbs, Orthographisches zur 1. Konjugation; C. Lektion 19—30 behandeln: Steigerung und Stellung von Adjektiven und Adverbien, Flexion und Gebrauch der unregelmäßigen Verben. Der Anhang führt, nach einer Tabelle über die Stammformenbildung, die unregelmäßigen Verben und den Gebrauch von avoir und être vor (S. 218—241) und schließt mit einem alphabetischen deutsch-französischen Wörterbuche zu den Thèmes der Lektionen (S. 242—256). Beigegeben ist die aus den vorhergehenden Besprechungen bekannte Münzentafel, Karte von Frankreich und der Plan von Paris. Stofflich hat das vorliegende Buch recht vieles namentlich mit dem unter Nr. 2 angezeigten Buche gemein.

4. Dr. **H. Breymann**, Französisches Elementarbuch für Gymnasien und Progymnasien. 1. Aufl. VII u. 129 S. München 1902, R. Oldenbourg.

Die zweite Auflage des ersten Teiles von Breymanns Französischem Lehr- und Übungsbuch für Gymnasien wurde im 51. Jahrg., S. 450, die erste Auflage im 45. Jahrg., S. 469 ff., besprochen. (Es kann sich bei vorliegendem Buche wohl nur um diesen ersten, nicht aber um den zweiten Teil desselben Lehr- und Übungsbuches handeln, welcher in erster Auflage im 47. Jahrg., S. 479, in zweiter im 52. Jahrg., S. 532 besprochen wurde.) Es haben nun einerseits einige Fachmänner eine leichtere Einführung in das Französische gewünscht, als sie in dem „Lehr- und Übungsbuch für Gymnasien" gegeben ist; andererseits „fehlt es unseren Progymnasien an einem einfachen, kurzen französischen Unterrichtsmittel, welches zugleich den Vorschriften der im letzten Jahre veröffentlichten (bayrischen?) Instruktion entspricht". So hat sich denn der Verfasser zur Herausgabe dieses besonderen „Elementarbuches" entschlossen, „welches in der Hauptsache nichts anderes ist, als eine verbesserte und vermehrte Neuauflage des Elementarbuchs für Realschulen". Wir denken, daß letzteres Buch dasjenige ist, welches in 1. Auflage im 37. Jahrg., S. 453—458, in 2. im 39. Jahrg., S. 563 f., und im 40. Jahrg., S. 500 f., in 3. und 4. (Ausgabe B) im 44. Jahrg., S. 522 f., und in 5. Auflage (Ausgabe B) im 46. Jahrg., S. 604 f., besprochen wurde. Demgemäß zerfällt vorliegendes neue Buch in: I. das Übungsbuch (S. 1—84); II. die Grammatik (S. 85—106); III. das Vokabelverzeichnis zu den 31 Lektionen von Nr. I, welche der Einübung der Flexionslehre gewidmet sind, und zu dem Anhange von 9 Gedichten (S. 106—121), und IV. das alphabetische deutsch-französische Wörterbuch (S. 122—129). Den der Einübung der Flexionslehre gewidmeten 31 Lektionen gehen 30 Paragraphen zur Einübung von Laut und Schrift voraus, welche zu den französischen Musterwörtern durchgängig die deutsche Bedeutung geben und 11 (bezw. 12) Übungen bieten,

Digitized by Google

eingeteilt in: französisch-deutsches Vokabular, französische Einzelsätze, (eventuell) grammatische bezw. orthoepische Erläuterungen. Die 12. Übung gibt den „Ursprung der französischen Sprache", a) mit Interlinearversion und orthoepischen Merkzeichen, b) in zusammenhängendem Drucke. Die Lektionen behandeln in der bekannten Anordnung (zusammenhängender Text, grammatische Angaben und Aufgaben zu Übungen darüber, von der 7. Lektion an zugleich deutsche Übungssätze und -Stücke, von der 8. Lektion an zugleich französische Fragen) in Fabeln, Erzählungen, Anekdoten, Beschreibungen, Briefen, Gesprächen und Gedichten; sprachlich: avoir und être, die regelmäßige Formenlehre von Substantiv, Adjektiv, Numerale, Verb (regelmäßige, auf -er, -ir und -re), Pronomen und Adverb; sachlich: Familie, Vögel, Garten, Pflanzen, Land, Markt, Verwandtschaft, Metalle, Mahlzeiten, Haustiere, Gott, Vaterland, Europa, Himmelsgegenden, Finger, Uhr, Zeit, Tages-, Monats- und Jahreszeiten, Münzwesen, Schulwesen, 1870er Krieg. Die Vorzüge der Breymannschen Lehrbücher weist, alles in allem, auch Druck und Ausstattung, betrachtet, auch dieses Elementarbuch auf, dessen Ansprüche an die Schüler der französischen Anfangsklassen von Gymnasien und Progymnasien gewiß als mäßig bezeichnet werden müssen.

5. Prof. **F. Kürschner**, Einführung in die französische Umgangs- und Geschäftssprache. Kurzgefaßte praktische Anleitung, die französische Sprache in kurzer Zeit verstehen, lesen, schreiben und sprechen zu lernen. Lehr- und Lesebuch zum Gebrauch in kaufmännischen, technischen und gewerblichen Schulen, beim Privat- und Selbstunterricht, unter besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse des Handels- und Gewerbestandes. Mit genauer Bezeichnung der Aussprache und Betonung. XVI u. 199 S. Leipzig, Dr. jur. L. Huberti. Geb. 2,75 M.

Dieses Buch ist ein im großen und ganzen getreues Seitenstück zu desselben Verfassers „Einführung in die englische Umgangs- und Geschäftssprache", welche wir im 55. Jahrg., S. 610—614, eingehend besprachen. Mutatis mutandis stimmt nicht bloß das Vorwort (S. V—XI) mit den Winken zum Gebrauch für den Lehrer und für den Selbstunterricht (S. XII f.), sondern auch Anlage, Gang und Inhalt des vorliegenden Buches aufs genaueste mit jenem überein. Wir dürfen darum auch bezüglich dessen, was an ihm auszustellen wie anzuerkennen ist, auf unsere Besprechung seines Pendants verweisen. Das vorliegende Buch hat 55 Seiten mehr Text, als sein englisches Seitenstück. Das kommt daher, weil hier alles, sowohl in dem theoretischen, wie in dem praktischen Teil ausführlicher gehalten ist: für das Theoretische wird dieser Unterschied schon durch den größeren Formenreichtum der französischen Sprache hinreichend erklärt; für das Praktische ist er damit zu erklären, daß hier mehr eigentlicher Lesestoff geboten wird, als in dem englischen Buche. Die Darstellung der Lautlehre umfaßt hier 23 Seiten: das Plus ist veranlaßt durch die Kapitel Stimmlautverbindungen und Nasenstimmlaute, durch die eingehende Besprechung der Konsonanten nach ihrem Wesen und Organ, durch die Kapitel Schmelz-, Nasen- und Hauchlaute, sowie durch die Besprechung der Lautverhältnisse nach Bindung, Ausstoßung, Einschiebung, Angleichung, Dauer und Betonung. Der erste Kreis, „die wichtigsten Formen, Wörter und Ausdrücke des Französischen", gibt 1. einen Schlüssel zur Aussprachebezeichnung (Umschrift) und eine kurze französische Lautlehre (S. 24 ff.); 2. die Hauptabweichungen der französischen Schreibung von der Lautschrift (der gesprochenen Sprache): S. 26 ff.; 3. eine Übersicht über die Haupteigen-

Digitized by Google

tümlichkeiten der französischen Formenlehre (kurzgefaßte Grammatik) mit Vorübungen (S. 29—41); 4. die Einübung der wichtigsten französischen Wörter und Ausdrücke an zusammenhängenden, alle Gebiete berücksichtigenden Sprachstoffen im Gesprächston (S. 42—66). Hinzugefügt sind hier (vgl. a. a. O., S. 611): „Kleidung" und „Auf dem Spaziergang"; ganz anders ist natürlich A travers la ville behandelt, etwas verändert sind Temps II, Nature I, En chemin de fer (Druckfehler: quel station!). Die erste und dritte Konversation über den Handel (S. 61 bis 66) bieten hier etwas mehr, der Tenor der sechs Korrespondenzen darüber ist namentlich insofern verändert, als dieselben inhaltlich in sich und unter sich zusammenhängend zu machen versucht wurden: alles Sonstige stellt sich als eine Übersetzung des englischen Textes dar! Der zweite Kreis, welcher eine Darstellung der alltäglichen Umgangssprache, samt Beschreibungen und Erzählungen, Briefen und Anzeigen, zur Erweiterung des Wörterschatzes und Aneignung eines guten, einfachen Stils enthält — und zwar in allgemeiner Sprache (S. 67—145), in der Handelssprache (S. 146—156) —, bietet in jener 60 Gespräche, denen dieselben Themen wie dort zugrunde liegen (a. a. O., S. 611), und welche sich mit wenigen Ausnahmen ebenfalls als meist ganz wörtliche Übersetzungen der Gespräche des englischen Pendants herausstellen. Dafür ist aber hier jedem Gespräch ein zusammenhängendes Stück angegliedert, welches eine Anekdote, Erzählung, Beschreibung, Schilderung, Anzeige oder ein Brief über gelegentliche Vorkommnisse und Beschäftigungen sein kann. (Im englischen Teile finden sich dergleichen nur vereinzelt darüberhin verstreut, nicht gleichmäßig eingeflochten.) So ist diese Abteilung nicht bloß fast ausschließlich Gesprächsbuch geblieben, sondern auch zum Teil Lese- und Realienbuch bezw. Brieflehre geworden. Die Stücke der Handelssprache geben leichte Geschäftsbriefe und Anzeigen, aber auch Anekdoten, welche auf Handelsgegenstände Bezug haben. Das Buch schließt mit einer Ergänzung und Erweiterung der Sprachlehre (Formenlehre und Syntax), bei der natürlich das Verb den Löwenanteil bekommt (S. 157—199). Jedem Gespräch, Lesestück, Brief usw. sind sofort mit im Texte angebrachten Zahlenverweisen darauf ebenso numerierte Fußnoten beigegeben, welche bezüglich ihrer sprachlichen Angaben (Aussprache, Wortbedeutung, Übersetzung, Phraseologie u. dgl.), nach der ganzen Einrichtung des Buches nun einmal nötig sind, aber durch Beigaben sachlicher Art (Kulturelles, Volkstümliches und ähnliches), durch syntaktische Ausführungen u. dgl. das nicht immer klar und deutlich hervortreten lassen, worauf es da gerade nur ankommen sollte.

Das ist übrigens auch bei den in den Fußnoten gemachten sprachlichen Angaben sehr oft der Fall. Man könnte von solchen auch sagen: „Dabei kommt, wie in bisherigen Lehrbüchern geschehen, meist nur künstliches Zeug heraus, an dem man wohl die Kenntnis der Sprachregeln befestigen, die Sprache selbst zum praktischen Gebrauch nicht erlernen kann." Denn „eins ist bei der praktischen Spracherlernung nicht möglich: den Lehrstoff unter grammatischen Regeln anzuordnen". Wozu dann aber doch diese in den Fußnoten einschmuggeln? Damit es ja nicht so aussieht, als käme in dem Buche auch die „grammatisierende Methode" vor? Bei solchem „so unter der Hand auch Grammatik treiben" bleiben natürlich lästige Wiederholungen nicht aus, wie z. B. S. 42 zu: Combien de côtes l'homme a-t-il? (Nr. 45): „In der Frage wird ein Dingwort meistens durch das entsprechende persönliche Fürwort, das

Digitized by Google

nachsteht, wiederholt, das Dingwort steht zu Anfang", verglichen mit der Bemerkung zu S. 48: Vos parents sont-ils morts? (Nr. 9): „Steht in einem Fragesatze ein Dingwort, so kommt dieses an den Anfang und wird hinter dem Zeitwort durch das entsprechende Fürwort wiederholt. In seltenen Fällen kann das Fürwort auch wegbleiben (nur in der Umgangssprache), dann ist der Frageton maßgebend: vos' parents' sont" morts? Noch häufiger ist in der Umgangssprache die Einleitung der Frage durch est-ce que, ɛskə, ist es das = etwa (dies ist die logischste und deutlichste Art): Est-ce que vous (!) parents sont morts?" — Der erste Satz ist wiederholt; der zweite ist selbstverständlich, also überflüssig, der dritte (vorderhand) unnötig! Zu diesem sich nebenher eindrängenden, von Wiederholungen nicht freien und — weil es ja andererseits doch nicht eigentlich Grammatik sein soll — der nötigen Klarheit entbehrenden Betreiben der Grammatik gehören auch solche Fälle wie zu: sortons (S. 50 unter Nr. 6) = „von sortir, hinausgehen, ausgehen, nicht sortissons, sondern sortons, gehen wir hinaus; einige Zeitwörter auf -ir schieben nicht -iss- ein", verglichen mit der Bemerkung zu nous partons (S. 60, 22a): „partir, abreisen, weggehen, losgehen, abfahren; schiebt, wie dormir, sentir, sortir, servir (dienen, bedienen), mentir (lügen), se repentir (sə rəpãti:r) bereuen, kein -iss- ein; außerdem fällt der Endkonsonant des Stammes (m, t, v) vor dem s und t der Endung aus; je sens, tu pars, il dort".. Wie reimt sich nun hiermit die Bemerkung zu On se repent (S. 83, 14): „se repentir de, sə rəpãti:r də, bereuen (etwas); je m'en repens zə mã rəpã, ich bereue es (französisch de cela = en); repent, repentissons, repentissez, repentissent; repentissait; repentirai; repentissant; repenti"? Sollten die fettgedruckten Formen der Sorgfalt der Rezensenten eine Falle stellen? Fast scheint es so; denn S. 178 lesen wir wieder richtig: repentons, repentez, repentent! Ist nun dem Obenstehenden gegenüber besonders klar, was zu à vous offrir (S. 60, 2) angegeben ist: „ɔfri:r, anbieten, hat, wie couvrir, ouvrir, souffrir, leiden, die Gegenwart ohne -iss-, wie die Zeitwörter auf -er, und das Mittelwort auf -ert, -erte: offert, offerte, angeboten; das Angebot: l'offre, w., une offre „(ɔfr)"? Zum Glück (in bezug auf die Bemerkung: ohne -iss-, wie die Zeitwörter auf -er) ist aber schon vorausgegangen S. 54, Nr. 4, couvert-kuvɛ:r, bedeckt; couvrir, kuvri:r, bedecken: je couvre, nous couvrons, je couvrirai etc., couvrant, und folgt noch zu ouvrez (S. 71, 15) = ouvrir, uvri:r, öffnen: ouvre, ouvres, ouvrons, ouvrez, ouvrent; ouvrais; ouvrant (so weit wie die Zeitwörter auf -er), aber ouvert, uvɛ:r, geöffnet, ouvrirai, uvrire, werde öffnen; ebenso geht couvrir, decken, bedecken, découvrir, aufdecken, entdecken. Wozu überhaupt diese formalen Reihen, Paradigmen, A-Verbo im Lesetexte, wenn doch z. B. die sogenannten unregelmäßigen Zeitwörter in der „Sprachlehre" (S. 180 ff.) auch noch nach dem A-Verbo (Infinitivendung, passé défini, participe passé) und besonderen Abweichungen vorgeführt werden? Hätte also im Lesetexte nicht einfach ein Zahlenverweis auf die Sprachlehre genügt, um seine „Fußnoten" nicht zu sehr zu belasten und für das frei zu lassen, wofür sie eigentlich nur bestimmt sein sollten? Sie enthalten an synonymischen Unterschieden, Wortgruppen u. dgl. ohnehin noch ablenkendes und nicht unmittelbar notwendiges Material genug! Gegenüber den in den Fußnoten massenhaft auftretenden und für den Augenblick aufdringlich wirkenden, weil über dessen Bedürfnis hinaus-

Digitized by Google

greifenden grammatischen Bemerkungen frappieren wieder andere geradezu durch ihre ad hoc berechnete teilweise Kürze, welche mit der Klarheit ebenfalls auf gespanntem Fuße lebt, wie zu s'appellent (S. 55, Nr. 6) = „appeler, aplè, nennen; s'appeler, heißen; in il appelle wird das l verdoppelt, in anderen ähnlichen das t (z. B. jeter, zɔte, werfen, je jette, zɛt)", und nun vollends zu achète (S. 64, Nr. 4) = statt achette schreibt man hier (?!) achète, was besser ist (vgl. appelle, jette, wo man nicht appèle, jète schreibt). In einem Buche, welches mit der alten, lehrhaften Manier gebrochen haben will, nehmen sich auch Bemerkungen wie die folgende, nicht besonders „neu" aus: „Die französischen Zeitwörter regieren vielfach einen anderen Fall, als die entsprechenden deutschen!" — und noch dazu als Ausführung zu merci (S. 68, Nr. 5) = „mɛrsi, danke, statt des umständlichen je vous remercie, zə vu rmɛrsi, von remercier qn (quelqu'un) de qqchse (quelque chose); also nicht à quelqu'un, einem". Abgesehen davon, daß es für didaktisch nicht richtig gilt, dem Schüler das Fehlerhafte vorzuführen (s. auch o.), hat man bis jetzt merci mit merce(dem) in Verbindung gebracht. Ganz verwirrend sind solche Fußnoten, wie die zu aperçu (S. 83, Nr. 6) = „apɛrsy, bemerkt, von apercevoir. apɛrsəvma:r, bemerken, wahrnehmen. Die wenigen Zeitwörter auf -evoir (devoir, sollen, müssen, schulden; recevoir, erhalten, empfangen, aufnehmen; percevoir, erheben [Steuern]; concevoir, begreifen, erfassen; décevoir, täuschen, und apercevoir) werden gleich abgehandelt: -ois, -oit, -evons, -evez, -(ç)oivent; -evais; -evant, -(ç)u; -evrai; statt du, gesollt, schreibt man dû (weil du = de le)". Hier muß der Autodidakt aus dem ausdrücklich angegebenen -(ç) vor oivent schließen, daß vor -ois usw. überhaupt kein c steht! Was endlich den Unterschied der „gesprochenen", „lebenden", „Umgangs"-Sprache von der „literarischen" z. B. in bezug auf das passé défini betrifft, so sollte man doch endlich einmal reine Wirtschaft machen, d. h. entweder auch wirklich nur „das wirkliche Französisch der Neuzeit" zur Kenntnis der Lernenden bringen und alle Stücke ausschließen, in welchen solche von der „alltäglichen" Sprache verpönte Zeitformen und ähnliches noch vorkommen — oder man sollte zwar solche Stücke mit solchen Formen aufnehmen, aber dann auch weder sich noch andre an diesem „Französisch der Grammatiken und der älteren Literatur" mehr ärgern!

6/7. Dir. Dr. **A. Lepzien**, Neuer Lehrgang zur Einführung ins Französische für Schüler reiferen Alters. Hamburg 1903, C. Boysen.
a) Erstes Heft. III. 52 S. 1 M.
b) Zweites Heft. VI. 85 S. 1,50 M.

Zwei schon wegen ihrer Bestimmung recht interessante Bücher! Das erste soll nämlich Schülern oder Schülerinnen dienen, welche etwa mit dem 14. oder 15. Lebensjahr, vielleicht nach Absolvierung einer sieben- bis achtklassigen Volksschule, das Französische zu lernen anfangen. Um ihnen ein rasches Fortschreiten zu ermöglichen, sind zunächst zwei Sprachstoffe gewählt worden, welche viele Wörter enthalten, deren wir uns als französischer Fremdwörter im Deutschen auch bedienen. Der eine zählt das Mobiliar des Salons und des Kabinetts des Hausherrn auf (Lektion 1 und 2, S. 1—5); der zweite spricht über die Lage, Einrichtung, Stücke, das Personal, die Zwischenakte, Zuschauer, Oper, Kulissen, das Orchester eines Theaters (Lektion 3—12, S. 6—29). Die 13. bis 15. Lektion (S. 29—38) behandelt die Tätigkeiten des Auf-

Digitized by Google

stehens und Anziehens, die 16. die eines Dieners (S. 36 ff.), die 17. das Leben in einem Hamburger Hotel (S. 38 ff.), die 18. ein Familiendiner (S. 41—44), die 19. das Hamburger Lehrerseminar (S. 44 bis 47), die 20. den Ärmelkanal (S. 47 f.). Den Schluß des Buches bilden vier Lesestücke: „Die Reformation" — vielmehr die Kirche bis zur Reformation, welche übrigens besser Réforme als Réformation genannt wird —, „Napoleon in Moskau", „Auf den Boulevards" und eine Szene aus Scribes „Ein Glas Wasser". Macht in den ersten zwölf Lektionen die Aussprache der meisten, weil schon anderweitig bekannten, Wörter an sich auch wenig Schwierigkeiten, so sind doch immerhin einige Angaben über die Aussprache der französischen Laute gemacht; doch soll hierdurch die Vorbildlichkeit des Lehrers beim Vorsprechen usw. nicht beeinträchtigt werden. Überhaupt soll sich ebensowohl der Lehrer von Anfang an möglichst nur der französischen Sprache bedienen, wie der Schüler in ihrem Gebrauch üben. Jenem ist hierfür durch die Conversations, diesem durch die Exercices oraux et écrits der Weg gewiesen: aber auch die Grammaire ist nur in der fremden Sprache gegeben, so daß außer dem Vorwort sich sonst kein deutsches Wort in dem ganzen Buche findet. Sehen wir uns nun Anlage und Inhalt des Ganzen im einzelnen an, so enthält jede Lektion: 1. das Lese- bezw. Anschauungsstück; 2. (bis zur 12. Lektion) Angaben über die Aussprache; 3. die Grammatik, d. h. die Herausstellung alles dessen, was aus Nr. 1 an grammatischem Lehrgehalt gewonnen werden soll — meist mehr Katalog als Doktrin, mehr Aufzählung als Ausführung; zuweilen ohne die erforderliche Unterlage im „Stück" und meist wegen einer Form gleich die ganze entsprechende formale Reihe, das ganze Paradigma usw. bietend: also mehr Deduktion als Induktion! In den Anfangslektionen tritt allerdings dieses oft einer Überrumpelung (vgl. Relativpronomen, Objektskasus der Pronomina, Präsensbildung, orthographische Abweichungen der 1. Konjugation usw.) gleichende Verfahren weniger hervor. Der Gang, in dem die grammatischen Erscheinungen aufeinander folgen, ist für die Formenlehre ungefähr folgender: Artikel, Numerus, Genus, Kasus des Substantivs, Motion des Adjektivs, Zahlen, vom Verb zunächst nur einzelne Formen, Komparation, Pronomen, Präsens der -er-Konjugation, Adverb, Teilungsartikel, Präsens der -ir- und -re-Konjugation, das Reflexivum im Präsens, die Partizip-Bildung, Präsens der -oir-Konjugation (recevoir); dasselbe von prendre, faire, servir, mettre, dire, pouvoir, vouloir, battre, avoir und être; Bildung des Imperfekts, Défini, der zusammengesetzten Zeiten, des Passivs, des Futurstammes, Präsens von venir, voir, croire, écrire, plaire, ouvrir, tenir; Verneinung; vollständige Konjugation von boire. Für die Syntax: Akkord des participe passé, Stellung der Personalpronomina (auch als Objekte), de nach Mengewörtern, einiges zum Gebrauch des subjonctif, Apposition, Stellung des Adjektivs, être als Hilfsverb der Zeit, à in substantivischen Zusammensetzungen, Gebrauch des participe présent und des gérondif, des Infinitivs, des bestimmten und Teilungsartikels. Einen Teil der grammatischen Unterweisung bildet in den ersten Lektionen auch die Formation des mots, auch da werden Angaben gemacht, die, wenigstens aus dem Lesetexte, nicht zu begründen sind. Die Conversations enthalten Befehle, Behauptungen, Wo?- und Was?-Fragen, Wer?- und Wie?-Fragen, Wann?- und Wodurch?-Fragen, Wie viel- und Was für?-Fragen, mit Angabe von Taufnamen, Wochentagen u. dgl. Die Exercices verlangen: Bildung von Pluralen, Zeitformen u. dgl., vollständiges De-

Digitized by Google

klinieren resp. Konjugieren, bestimmte Formen suchen und schreiben, Bildung von Komparativen und Komparativsätzen, Satzkonjugieren, Beantwortung von Fragen, Sätze aus Stichwörtern bilden, Fragesätze bilden, Veränderungen der Person, des Tempus, der Darstellung; Rechen- und geographische Angaben u. dgl. In den Texten sind u. a. anstößig: en écoutant attentivement au souffleur, écoutent attentivement aux mots des acteurs (es muß heißen: le bezw. les!); vous m'obligeriez, si vous pouvez (es muß heißen: pouviez); viennet anstatt viennent. Der Stoff kann nach der Meinung des Verfassers bei 2 wöchentlichen Stunden in einem Jahre durchgearbeitet werden.

Der zweite Teil soll zunächst am Hamburger Lehrerseminar gebraucht werden. Er lehnt sich mit seinem Wortschatze an die Hölzelschen Bilder der vier Jahreszeiten an. Dem „Frühling" sind 13 Lesestücke (unter ihnen 3 Gedichte) gewidmet (S. 1—12), u. a. über die Zugvögel, die Bauernfamilie, ihr Abendessen und Tagewerk, das Ostergebäck, die Primel, den Storch, Sonntag im Dorfe; dem „Sommer" (S. 13—27) 14 (unter ihnen 3 Gedichte und 2 Stücke, durch Verschen eingeleitet), u. a. über: das Bad, die Bäume, die Herde, den Nutzen der Kuh, die Nutzpflanzen, die Ernte, den Botanischen Garten in Hamburg, Ferien auf dem Lande, den Garten, das Gewitter; dem „Herbste" (S. 28—39) 15 (unter ihnen 2 Gedichte), u. a. über: den Wein, die Weinernte, die Haustiere, die Gänse, den Hahn, die Raubtiere, den Jäger, den Ziegenhirt, den Rhein, den Mäuseturm, das Gerstenfeld; dem „Winter" (S. 39—51) 9 (darunter 2 Gedichte) u. a. über: die Eisblumen, die Krankenwärterin, die Schmiede, das Schlittschuhlaufen. An diese Texte, unter denen sich auch 4 Briefe befinden, schließt sich sofort die französisch geschriebene Grammatik (S. 52—85) an; sie bietet (bis S. 81) in der Hauptsache eine Zusammenstellung der regelmäßigen Formenlehre des Substantivs, Adjektivs, Adverbs, Pronomens, Verbs — dieses auch mit den sogenannten orthographischen Abweichungen und den gebräuchlichsten unregelmäßigen Verben der vier Konjugationen. In der Syntax (S. 81—85) wird über die Wortstellung, die Veränderlichkeit des participe passé, den Teilungsartikel, Imperfekt und Défini, Konjunktiv, Gebrauch von avoir und être, das unpersönliche Verb, gesprochen — alles natürlich sehr kurz und auf das äußerste beschränkt dargestellt! Gewiß sieht man aus der ganzen Anlage, daß der Verfasser dem Lehrer hier noch weniger als im ersten Teile irgendwelche Fesseln anlegen will: er kann „das auswählen, was seine Schüler besonders interessiert" (?!); er braucht die Kapitel aus der Grammatik „keineswegs in der Reihenfolge" zu behandeln, „wie sie gedruckt sind", sondern „wird das herausnehmen, was er mit den Schülern in einem oder mehreren Lesestücken hat beobachten können" — ganz recht! ist aber schließlich immer wieder mit einem Zwang verbunden, insofern er nur herausnehmen kann, was er nach der bereits getroffenen Wahl und Bestimmung eines anderen darin beobachten darf. Kurz, er hat „so viel Spielraum, daß er seine Individualität frei entfalten kann", und ist durch keine „bestimmt vorgeschriebene Form des Lehrverfahrens" gebunden, von der „sehr lästigen Fessel" der „Bevormundung, wie sie in vielen sprachlichen Lehrbüchern vorliegt", befreit, sich „genau an den Gang des Lehrbuches anschließen" zu müssen. Das ist eine Identifizierung von „Form des Lehrverfahrens" und „Gang des Lehrbuches", die wir nicht gutheißen können. Denn Freiheit in der Form des Lehrverfahrens verträgt sich ganz gut mit der Gebundenheit an den Gang



Digitized by Google

des Lehrbuches. Man soll in der „methodischen Behandlung des Stoffes" an sich und im einzelnen seine Individualität gewiß frei walten lassen (dürfen) und kann sich doch dem Gange des Lehrbuches im ganzen anschließen und unterwerfen (müssen). Merken die Schüler nur erst, daß sie durch jene „immer zum Denken, vor allem zum Urteilen und Schließen angehalten werden", so werden sie um so zufriedener werden, wenn der Lehrer sich „ganz genau an den Gang des Lehrbuches anschließt", je mehr sie sehen, daß sein Lehrverfahren eben aus jenem Grunde von „mechanischem Gange und Einüben" weit entfernt ist. Die Art der Behandlung des Stoffes sei seine Sache, aber „die Arbeit, den Stoff für das Schuljahr einzuteilen", würden wir ihm aus verschiedenen Gründen wenigstens nicht ganz allein überlassen, schon als Verfasser nicht: denn wozu brauchte man dann wohl noch einen Lehrgang von uns, wenn man nicht danach gehen wollte? — Auf keinen Fall können wir uns damit einverstanden erklären, wie der Verfasser den Wortschatz behandelt wissen will. Schon zum ersten Teile fehlte jede Angabe der Bedeutung der Wörter im Deutschen: dieser Mangel ließ sich zum Teil entschuldigen durch die vorausgesetzte Bekanntschaft der Schüler mit den diesbezüglichen Fremdwörtern, zum Teil durch die Möglichkeit der Verständlichmachung der betreffenden Wörter durch direkte oder indirekte Anschauung, ein großer Teil blieb freilich auch da noch als Rest übrig. Wenigstens diese hätten auch dort schon in einem Wörterverzeichnis untergebracht oder in Fußnoten angegeben werden müssen. In dem zweiten Teile war das noch viel nötiger; denn da kommen doch recht viele Tätigkeiten, Zustände, Begriffe (und Gegenstände) vor, die man nicht so ohne weiteres oder überhaupt nicht veranschaulichen kann, wenigstens nicht, ohne zu allerhand Mißverständnissen oder Zweideutigkeiten Anlaß zu geben. Der Verfasser meint zwar: „Der Wortschatz wird dadurch leicht verständlich, daß die Bedeutung (1.) einer großen Anzahl der Wörter aus der Betrachtung der Bilder sich ergibt, die (2.) eines anderen Teils aus der Aufeinanderfolge von Tatsachen, wie sie im täglichen Leben sich zeigt, während die Bedeutung (3.) eines weiteren Teils vermittelst des im Heft I gebotenen und des hier neu erworbenen Wortschatzes erläutert werden kann." Dies alles zugegeben, werden schon im ersten Stück (S. 1) doch noch gegen 14 Wörter gegeben werden müssen und, wenn wir die Art bedenklich finden müssen, wie der Verfasser ihre „Verständlichkeit" — das ist aber auch immer noch etwas anderes als „Bedeutung" — herbeiführen will, noch mehr! Der Verfasser schreibt nämlich — allerdings ohne diesen Gang für den einzig möglichen zu erklären —, folgendes: „Bevor der Lehrer das einzelne Stück mit den Schülern liest, veranschaulicht resp. umschreibt er mit dem bereits vorhandenen Wortschatz die Wörter, welche dem Schüler unbekannt sind. Einzelne Wörter werden sich immer aus dem Zusammenhang ergeben; z. B. le printemps. Die am Fuße der Seite gegebene Anmerkung (les noms des quatre saisons sont: printemps, été, automne, hiver) — also auch das erst noch! — mit dem Worte saison und der Zahl quatre führt den Schüler ohne weiteres auf den Begriff ‚Jahreszeit' (wir möchten das erstens bezweifeln, und zweitens ist damit, auch mit einem „Frühlingsbilde", noch nicht „der Frühling" gewonnen!). Dieu (Dieu m'envoie) ist bekannt aus adieu (à dieu) (wenn das nun aber noch nicht erklärt worden ist?). Plein (plein de musique et de couleurs) erklärt sich leicht so: Man öffnet sein Portemonnaie und zeigt das darin ent-

Digitized by Google

haltene Geld — plein d'argent — oder in ähnlicher Weise (da wird sich der Schüler alles mögliche denken, nur vielleicht nicht das Richtige!). Semer (pour semer la vie et la joie) läßt sich durch eine Handbewegung veranschaulichen (sehr vielsinnig! noch dazu bei diesen Abstrakten!). La vie: le Psalmiste chante que la vie des hommes dure (est) soixante-dix ans etc. La vie de la nature commence de nouveau au printemps (was für Zeitverschwendung, namentlich bei Leuten, die gar nicht so viel Zeit haben!). L'âme: la psychologie nous enseigne les règles de la vie de l'âme" (welcher Umweg, ganz abgesehen von der einseitigen Erklärung des Wortes „Psychologie"!).

Wir haben uns über diese Art, die Bedeutung der Wörter durch Verständlichmachung oder Veranschaulichung „heranzubringen" („umgehen" würde richtiger sein), bei der Besprechung der Bücher von Kron u. a. schon deutlich genug ausgesprochen. Es ist immerhin noch ein wahres Glück, daß hier wenigstens „die Übersetzung ins Deutsche für unerläßlich" gilt, weil hierbei die Schüler die Verschiedenheit der französischen und deutschen Sprache beobachten sollen. Soll der ganze (s. o.) Lesestoff bewältigt werden, so würden nach des Verfassers Berechnung bei 2 wöchentlichen Stunden 2 Jahre nötig sein.

8/9. **Clemens u. Helene Pilz**, Französisches Lehrbuch für Volksschulen und Privatunterricht nach den Bestimmungen vom 26. Febr. 1901 über französische Rechtschreibung. Leipzig 1903, J. Klinkhardt.

a) Zweiter Teil. Mit Illustrationen. IV u. 96 S. 1 M.

b) Dritter Teil. Mit Illustrationen und einer Karte von Frankreich. IV u. 96 S. 1 M.

Der erste Teil dieses Lehrbuches wurde im 54. Jahrg., S. 583 bis 586, eingehend besprochen. Von dem Gemisch lautrichtiger und schreibrichtiger Darstellung, wie wir es dort besonders tadeln mußten, sind natürlich die vorliegenden Teile frei. In bezug auf die methodischen Eigentümlichkeiten wird bemerkt: „Der Lehrer wird selbst am besten beurteilen, wie lange er mit seinen Schülern die im 1. Buche angegebenen Methoden (!) der Elementarstufe einzuhalten hat." Von da an hat er also vollständig freie Hand: auf jeden Fall darf er von dem zweiten Abschnitte des dritten Teiles an machen, was er will, oder wenigstens, wie er's will (s. u.).

Der zweite Teil zerfällt in: 1. Vierzig Lektionen (S. 1—71), 2. Thèmes (S. 72—80), 3. Sujets divers (S. 81—87), 4. Tabelle über die Verben und Personalpronomen (S. 88—95). Jede Lektion beginnt mit einem sommaire, d. h. einer Disposition derselben mit einer ganz knappen Angabe dessen, worauf bezüglich der Aussprache und Grammatik besonders in ihr geachtet werden soll. (Von der 24. Lektion fällt diese auch vorher schon nicht immer geübte Rücksichtnahme auf die Aussprache ganz weg.) Es folgt nun ein Abschnitt, welcher entweder Exercice oder Exercice et Lecture oder Exercice et Conversation oder Exercice de prononciation et de lecture oder Lecture oder Conversation genannt ist. Er enthält Besprechungen und Erklärungen von und zu folgenden Stoffen: Uhr, Uhrstunde, Unterrichtsstunde, Wetter und Zeitbestimmung, Frühlingsbild, Storchnest, Starkasten, Landmann und Kinder, Arbeiten im Frühling, Vor der Schulstunde, Rechnen, Schutzengel (Gedicht), Winterbild, Gespräch (Tageseinteilung), Einführung von verneinenden Sätzen, Rotkehlchen (Gedicht), Einführung von de zwischen zwei Substantiven, desgleichen vor pluralischen Adjektiven im Teilungssinn und nach Mengewörtern, Tagewerk eines französischen Schülers,



Digitized by Google

Hahn und Henne, Kuh, Baum, Ende der Ferien, Bäcker (Gedicht), Tätigkeiten von Lehrer und Schüler, Grenzen von Frankreich, Brief aus Lausanne, Gespräch (Gang zum Bahnhof), Freude der Kinder an Erzählungen, Großmütterchens Spindel (Gedicht), Sommerbild, Handwerker und ihre Beschäftigungen, Schmetterling und Biene (Gedicht), Gespräch (Schmetterlingsjagd), Schwalbenstunde, Mutterkummer, Flüsse von Frankreich, Herbstbild, Gratulationsbrief, Konditionalsätze, Vaterunser, Feindesliebe, Rabe und Fuchs (Gedicht): man sieht, daß diese erste Nummer sachlich sehr durcheinander geht, einige Male aber überhaupt nicht unter sachliche Kategorien unterzubringen ist! Der zweite Abschnitt ist bis zur 5. Lektion die Conversation über das Gelesene, Gezeigte, Beobachtete und Erlebte; von der 6. Lektion an ist dieser Titel 25mal überhaupt nicht vertreten, und wo er vertreten ist, meist nicht als zweiter, sondern als erster Abschnitt (s. o.). Den dritten Abschnitt bildet da, wo nicht die Conversation der zweite Abschnitt ist, in der Regel das Vocabulaire, d. h. die Zusammenstellung der wichtigeren französischen Wörter aus Abschnitt 1 und 2: also ohne Beigabe der deutschen Bedeutung, welche aus dem besonders erschienenen französisch-deutschen Wörterbuche herauszusuchen und auszuschreiben, eine besondere Aufgabe für den Schüler bildet. Uns ist dieses Wörterbuch nicht mit zur Besprechung zugegangen. Von der 20. Lektion an verschwindet dieser Abschnitt vollständig, nachdem er schon in der 9. und 17. bis 19. Lektion ausgefallen war. Zuweilen tritt dafür — auch später noch — eine Etude de Vocabulaire, Etude de mots, oder familles de mots ein, welche dazu anregen, die Ableitung der Wörter aus einem Stamme durch gewisse vorgekommene Endungen zu verfolgen. Der vierte Abschnitt ist meist Lecture, seltener Récit überschrieben und gibt neben (wenig) Geschichtchen meist Besprechungen, Beschreibungen, Wiederholungen, Ausführungen und Ergänzungen u. dgl. zu dem im (eigentlichen) ersten Abschnitt gebotenen Anschauungs- und Lesestoffe, u. a.: Stundenplan, Rechenaufgaben, Winterbeschäftigungen, Mahlzeiten, Anstellung von Vergleichen, Eigenschaften, Wohltaten usw. Den fünften Abschnitt bilden die devoirs, eine mehrfache Reihe von Aufgaben folgender Art: Wörter in dem Wörterverzeichnis suchen und ablesen oder ausschreiben, Satzkonjugieren, Beschreibungen machen, Ausdrücke bilden, Fragen beantworten, Wetterangaben machen, Behauptungen in Verneinungen verwandeln, Verben suchen und konjugieren, Beschäftigungen angeben, Formen bilden, Themen ausführen, Sätze bilden, Zeichen setzen, aus dem Gedächtnis niederschreiben, Veränderung des Numerus und der Form der Aussage, Wörter sachlich und sprachlich ordnen, Deklinieren, Wörter in Sätzen ergänzen, Vergleichungen anstellen und bilden, Gegenstände zu Eigenschaften und umgekehrt nennen, Veränderung des Tempus, Beantwortung grammatischer Fragen, anstatt falscher (!) Endungen und Formen die richtigen setzen (dergleichen sollte wenigstens nicht gedruckt werden!), Adjektive mit Substantiven und umgekehrt verbinden (wegen Geschlecht, Stellung, Zahlform), Sätze ergänzen oder zusammenziehen, Gedichte in Prosa verwandeln usw. Aus diesen Aufgaben kann man zum Teil schon sehen, welchen Gang die grammatische Belehrung nehmen soll: aus dem ersten Teile wiederholen; daneben: Bildung des passé indéfini, Wortstellung, Fragesatz, Verben auf -ger, Imperativ, Verben auf -eler und -eter, -oyer, -uyer und -ayer, Kasus- und Numerusbildung, Präsens von aller, être, ouvrir, servir, dormir, cueillir, faire, dire, Gebrauch von de, Komparation, Präsens der regelmäßigen -ir-

Digitized by Google

und -re-Konjugation, Akkord des Partizip-Perfektum bei être, Stellung des Adjektivs, Präsens von venir, Bildung des Imperfekts, unregelmäßige Motion und Komparation, mettre, Bildung des Plusquamperfekt, Objekts, Kasus der Personalpronomina, gerade und ungerade Rede, prendre, Konjunktiv nach il faut, participe présent und gérondif, rire, recevoir, Futurbildung, Adverbien und Pronominaladverbien, Konditionnel, Scheidung der Personalpronomina, das passé défini: ein auch sehr gewundener Gang, und — wegen der geringen Zahl und Geltung von „einführenden" Beispielen — mehr der Deduktion als der Induktion folgend. Wenn nur der Sachunterricht nicht Schaden leidet, dann kann der Sprachunterricht schon einmal etwas in die Brüche gehen: dafür kann er ja ein anderes Mal aus dem Vollen schöpfen und gleich ein ganzes Paradigma aufmarschieren lassen! Diese sind für die Verben auf S. 88 ff. enthalten. Unter den 40 Lektionen sind vier (9., 17., 22., 31.) einer revision générale gewidmet; ihre Behandlung wird unterstützt durch die Jütting-Weberschen Bilder der Jahreszeiten, durch das Bild eines Storchnestes, Starkastens und Hahns mit Familie. Den betreffenden Besprechungen können aber auch die Hölzelschen oder Meinholdschen Bilder zugrunde gelegt werden. Die Thèmes (s. o.) fassen immer zwei bis vier Lektionen zusammen und geben außer der verlangten Übersetzung deutscher Sätze ins Französische auch noch andere Aufgaben. Die Sujets divers (s. o.) bieten: Komplimente, Glückwünsche, Sprichwörter (auf S. 95 erklärt) und (2) Gedichte, sodann vier Gedichte als Chants, d. h. drei von ihnen mit beigegebener einstimmig gesetzter Melodie.

Der dritte Teil gibt: 1. 10 Leçons (S. 1—25), 2. 32 Morceaux choisis de lecture (S. 26—66), 3. den Appendice dazu (S. 67 bis 79), 4. 10 Thèmes (S. 80—83), 5. die Grammaire (S. 84—93). Jede Lektion beginnt mit dem Sommaire (s. o.), dann folgt die Lecture (darunter nur ein Gedicht, das übrige zusammenhängende Stücke in Prosa) oder (sehr viele) Einzelsätze: letzteres auf jeden Fall von der ganz richtigen Erkenntnis aus, daß man für die Behandlung und Erlernung der Grammatik mit „Stücken" entweder überhaupt nicht auskommt oder zu langsam und einseitig vorwärts kommt. Hierauf folgt (eventuell) Etude des mots, welche auch durch familles des mots abgelöst werden kann, sodann (eventuell) Prononciation bezw. Exercices de prononciation und (ebenso) Exercices de grammaire, während die devoirs in keiner Lektion fehlen. Den Lehrstoff liefern einerseits die Pronomina, namentlich bezüglich ihrer Scheidung in conjoints und disjoints, andererseits vom Verbum Wesen und Gebrauch des Konjunktivs und Konditionalis, die reflexive Konjugation und einige unregelmäßige Verben (pouvoir, vouloir, savoir; craindre, joindre, éteindre u. a.; écrire und lire; vivre und mourir; s'asseoir). Die devoirs verlangen Veränderung der Zeiten, Personen, Zahlformen, Aussageweisen, Sätze bilden und konjugieren, Vergleiche anstellen, Wörter und Satzglieder ergänzen, Wörter klassifizieren, Poesie in Prosa verwandeln, Themen mit und ohne Disposition ausführen. Die ausgewählten Lektürestücke (s. o.) behandeln die Gebiete: Gott und Welt (Ostern, Sonntag, Besuch auf dem Lande, Reh, Nest, Insektenflug), Familie (Altes Haus, Abend, Großmutter, Tod usw.), Freunde und Schule (2 Briefe, Anleitung beim Briefschreiben, Schülerbriefwechsel usw.), Gesellschaft, Arbeit und Kunst (2 Szenen aus Scribes „Glas Wasser", Bauarbeiter, Lokomotive, Sonst und jetzt, Sixtinische Madonna), Frankreich (Produkte, Städte, Ge-

Digitized by Google

bräuche, Verwaltung), Verschiedenes (Briefe, Anzeigen, Geschäftsbriefe, 2 Lieder, eins mit beigesetzter Melodie). Unterstützt wird die Lektüre dieses meist aus französischen Schriftwerken direkt entlehnten Stoffes durch die Bilder: Besuch auf dem Lande (Richter), Rehfamilie, Reisen in früheren Jahrhunderten, Sixtinische Madonna, Versailles und (in der ersten Abteilung) Mausoleum von Charlottenburg. Der Anhang dazu (s. o.) gibt, aber nicht immer jedes gleichmäßig: Sens de morceau (fehlt selten: kurze Inhaltsangabe), Explications (Wort- und Sacherklärungen), Grammaire (nur Titel), Conversation (meist behauptende Aussagen) über: Feste, Ferien, Jahres-, Monats- und Tageszeiten, Tiere (Säugetiere und Vögel), Wohnung, Himmel und Sterne, Fünf Sinne, Besuche, Schreibmaterialien, Fahrzeuge, Theater. Die Thèmes (s. o.) halten sich in bescheidenen Grenzen und enthalten noch manche Nebenangaben. Die Grammaire (s. o.) führt in der Hauptsache die vorgekommenen unregelmäßigen Verben zum Teil mit phraseologischen Angaben vor, sonst noch einiges über Pronomina, Wortstellung und Akkord. Alles in allem betrachtet, wird man dem methodischen Geschick und Fleiß der Verfasser die Anerkennung nicht versagen können: als methodische Leistung an und für sich selbst betrachtet (d. h. wenn wir uns ganz auf den Standpunkt der Verfasser stellen), ist die Ver-, ja Zerarbeitung des (Lese-)Stoffes namentlich in den Conversations und devoirs gewiß beachtenswert; aber es ist doch recht vieles auch einerseits zu weit hergeholt, anderseits ohne Not herangezogen oder hineingelesen worden.

10. **Ph. Plattner**, Leitfaden der französischen Sprache. Erster Teil. IV u. 228 S. Karlsruhe 1903, J. Bielefelds Verlag. 2,40 M.

Nach des Verfassers eigenen Worten ist dieser Leitfaden eine verkürzte Ausgabe seines „Lehrganges der französischen Sprache", über dessen zweiten, in 4. Auflage veränderten Teil im 52. Jahrg., S. 540 f., berichtet wurde, während über die Besprechung der ersten Auflage beider Teile der 40. Jahrg., S. 512 f., und der 41. Jahrg., S. 414 f., zu vergleichen ist. Daß der Verfasser das vorliegende Buch nicht als Lehrgang X bezeichnet hat, ist nur anzuerkennen, da die vielen Sonderausgaben eines und desselben Buches selbst einen Rezensenten verwirren können. Außerdem hat der Verfasser nicht bloß gekürzt, sondern mit diesem Buche ein insofern wenigstens neues Buch geliefert, als er sich bestrebte, dem ausgesprochenen Verlangen nach Erleichterung dadurch gerecht zu werden, daß er manche Stücke kürzte, andere bewährte und beliebte bevorzugte, das allzu Systematische in der Grammatik vermied und die französischen und deutschen Übungen vereinfachte. Zugleich suchte er einen möglichst engen Anschluß an die „gesprochene" Sprache zu erreichen, indem er an die Lesestücke französische Fragen (teilweise mit Beantwortung) anschloß und zur Verarbeitung der Fragestoffe in Verbindung mit den Lesestücken anleitete. Rein äußerlich angesehen, enthält das Buch: 1. 52 Lektionen (S. 1—94), 2. 20 Gedichte (S. 95—109), 3. 52 deutsche Übungsstücke in Einzelsätzen (S. 110 bis 145), 4. 27 deutsche Umformungen (S. 146—160), 5. die Grammatik (S. 161—176), 6. die Präparation zu 50 Lektionen (S. 177 bis 197), 7. das alphabetische französisch-deutsche Wörterverzeichnis (S. 198—228). Von den Lektionen sind die ersten 25 (bis S. 44) für das erste Jahr, die nächsten 16 (bis S. 77) für das zweite Jahr gedacht, über die letzten 11 ist keine besondere Angabe gemacht. Die ersten vier Lektionen behandeln in der Prononciation das Notwendigste

Digitized by Google

der Aussprache vom Laute aus, in der Grammaire die Bestandteile des einfachen Satzes, de und das gewöhnliche Pluralzeichen; in dem Vocabulaire geben sie an, welcher Sachstoff in dem Exercice de lecture zur Vorführung kommt (Familie, Gesellschaft, Handwerke). Von der 5. bezw. 6. Lektion an tritt die Aussprache als besonderer Lehrbestandteil zurück; bis zur 9. Lektion bringt die Grammatik das Präsens von être, avoir und fermer, die Bildung des Fragesatzes, der Kasus und Numeri; der Lesestoff beschäftigt sich mit: Klassen und Schule, Menschlicher Körper; er wird analysiert bezw. in Bewegung gesetzt durch die Demandes, welche ihn von nun an immer begleiten. Die Paradigmen bezw. formalen Reihen werden in den grammatischen Vorbemerkungen von nun an stets in ganzen und durchgeführten Sätzen zur Anschauung und Einübung gebracht. Von der 10. Lektion an wird die im Lesestoffe dargestellte zusammenhängende Anschauung abgelöst durch die zusammenhängende Erzählung (Fabeln, Anekdoten, Tiergeschichten, geschichtliche und geographische Züge, sachliche Darlegungen [Münzen, Sinne, Jahreszeiten]). Die Grammatik bringt weiter: Défini und Imperfekt, Verneinung, Teilungssinn und -Artikel, Demonstrativa, Cardinalia, Futurstamm, Geschlecht, Adverb, Steigerung, Imperativ, (erweiterte) Konjugation auf -ir, participe présent und passé, zusammengesetzte Zeiten, Ordinalia, Personal- und Possessivpronomen, Relativpronomen, Passiv, Reflexiv, Konjunktiv, Konjugation auf -re, Indéfinipronomina, starke Konjugation auf -ir, Orthographisches bezw. Orthoepisches zur 1. Konjugation, unregelmäßige Verben der drei ersten Konjugationen, Verben auf -oir (Sippe devoir, außerdem vouloir pouvoir savoir voir asseoir). Dem grammatischen Texte schließen sich an Aufgaben, wie: Deklinieren, Fragen bilden und beantworten, Formen und Zeiten bilden oder erklären, Konjugieren und Satzkonjugieren. Die Demandes sind entweder Fragen allein oder daneben auch Demandes et Réponses. Mit letzteren Beigaben aber ist der Übergang zu den ebenfalls unter dem eigentlichen Lesestoff stehenden sachlichen Aufzählungen, Darlegungen und Beschreibungen gegeben. Der in ihnen allen niedergelegte Sachstoff behandelt: Haus- und wilde Tiere, Wald, Jagd, Zeiteinteilung, vier Spezies, Berufe und Handwerke, Feste, Eigenschaften, Mahlzeiten, Schulleben, Gesundheit und Krankheiten, Flotte, Dienerschaft, Münzen, Markt, Fischer, Sinne, Pferd, Aufstehen und zu Bett gehen, Heer, Jahreszeiten, Handel, Gericht und Recht. Zu den hier eingestreuten zwei Gedichten treten noch die zwanzig besonders (s. o.) beigebrachten (u. a. von Lafontaine, Tournier, Marelle) hinzu. Die Übungsstücke (s. o.) geben deutsche Einzelsätze, zum Teil mit Übersetzungsbeihilfen; die deutschen Umformungen (s. o.) sind Umbildungen zusammenhängender Lesestücke. Die Grammatik (s. o.) gibt einen Überblick über die regelmäßige und unregelmäßige Konjugation mit entsprechenden Tabellen. So, darf man wohl sagen, ist vieles getan, um Reformer und Nichtreformer gleichmäßig zu befriedigen und der Benutzung des Buches geneigt zu machen.

11. **Ph. Plattner** u. **J. Kühne**, Unterrichtswerk der französischen Sprache. Nach der analytischen Methode mit Benutzung der natürlichen Anschauung im Anschluß an die neuen Lehrpläne bearbeitet. II. Teil: Lehr- und Übungsbuch für die zwei bis drei ersten Unterrichtsjahre. II u. 154 S. Karlsruhe 1903, J. Bielefelds Verlag. 1,50 M.

Der erste Teil dieses neuen Unterrichtswerkes ist uns bisher leider nicht zugegangen. Der vorliegende zweite Teil zerfällt in sechs folgende

Digitized by

Abschnitte: 1. Lautkursus (S. 1—16); 2. Lesekursus (S. 17—91); 3. Grammatische Wiederholungsfragen (S. 92 f.); 4. Grammatische Übungen (S. 94—105); 5. Anhang: Gedichte (S. 106—121; 6. Wörterverzeichnis, und zwar für den Lautkursus den Lektionen nachgehend (S. 122—125), für den Lesekursus alphabetisch geordnet (S. 125 bis 145), für den Anhang im Anschluß an die einzelnen Gedichte (S. 145 bis 154). Der Lautkursus umfaßt 16 Exercices. Im Unterschied von dem eben angezeigten Buche beginnt in dem vorliegenden immer die französische Vorführung des Anschauungs- bezw. Lesestoffes; dann folgen in dem Lesekursus die Demandes, auf diese die Bemerkungen zur Aussprache und zur Grammatik. Der Anschauungs- und Lesestoff des Lautkursus behandelt zunächst in Wörtern, dann in immer größer werdenden Sätzen und Stücken: Klasse, Haustiere, Mensch und Tiere, Auf dem Lande, In der Stunde, Inhalt des Schulranzens. Die Demandes fragen: nach dem Gegenstand, seiner Farbe, seinem Orte, seinem Verfertiger, seinem Stoffe, seinen Eigenschaften, nach Personen und ihren Tätigkeiten. Grammatische Ergebnisse sind: Artikel, Geschlecht, Zahlform, adjektivische Pronomina, Kasusbildung, Deklination, Präsens der Verben auf -er, sowie von avoir und être. Aufgaben verlangen Bildung von Formen und Beantwortung von Fragen. Der Lesekursus gibt auch immer erst ein Lesestück (Anekdoten, Beschreibungen, Schilderungen, Fabeln, Tiergeschichten, geschichtliche und geographische Züge, Volks- und Sittengeschichtliches); an sachlichem Gehalt bietet er: Reise, Körper, Vergnügungen, Säugetiere, Vögel, Schule, Sprache, Handwerke, Jahreszeiten. In den Demandes wird er im besonderen zergliedert, gruppiert, ergänzt und erweitert. Die Grammatik will ungefähr folgendes daraus hervorholen: Fragebildung, Wortstellung, Deklination, Steigerung, Verneinung, abweichende Femininbildung, Imperfekt und Défini von avoir, être und der 1. Konjugation, Personalpronomina, Demonstrativpronomina, Teilungsartikel, Imperativ, Infinitiv, Futurstamm, gérondif und participe présent, participe passé und zusammengesetzte Zeiten, Präpositionen, Zahlwörter, Objektskasus der Personalpronomina, Reflexivum, de nach Mengewörtern, abweichende Steigerung, Adverbien, Konjunktiv, erweiterte Verben auf -ir. Die Beispiele werden in ganzen Sätzen beigebracht und in Satzkonjugationen durchgeführt. Die Aufgaben verlangen: Deklinieren, Paradigma konjugieren, Satzkonjugieren, Rechnen, diktando Nachschreiben. Einzelsätze vervollständigen eventuell das aus den Lesestücken zu gewinnende grammatische Material. Die grammatischen Übungen (s. o.) enthalten meist nur deutsche Einzelsätze im Anschlusse an die Exercices und Lectures. Zu den sieben Gedichten des Lesekursus treten noch 16 französische Originalgedichte (s. o.), die meist bekannt und beliebt sind, sowie drei Übersetzungen deutscher Gedichte. Auch dieses Buch nimmt nach dem Ganzen eine vermittelnde Stellung ein und wird besonders diejenigen befriedigen, welche die Voranstellung des Lesestoffes verlangen.

12. **J. Pünjer**, Lehr- und Lernbuch der französischen Sprache. Teil I. Sechste Aufl. VIII u. 154 S. Hannover 1903, Carl Meyer. Geb. 1,80 M.

Die fünfte Auflage dieses Lehr- und Lernbuches wurde im 53. Jahrgang, S. 544 f., zugleich in ihrem Verhältnis zu den früheren Auflagen, besprochen. Die vorliegende sechste ist nach Anlage, Gang und Inhalt so verändert, daß sie für gewisse Partien als ein vollständig neues Buch bezeichnet werden kann. Zunächst sind die ersten Lektionen

Digitized by Google

in Frage und Antwort aufgelöst, um gleich von vornherein nicht nur den Unterricht zu einem freien Gespräch zu gestalten, sondern auch den Schüler zu befähigen, selbst Fragen zu bilden und zu stellen. Sodann sind einige neue Themata hinzugefügt, um einerseits die Beschreibung immer mehr zurückzudrängen, andererseits die Erzählung, die Tätigkeit desto mehr hervorzuheben; auch tritt bezüglich deren Darstellungsform ein lebhafterer Wechsel zwischen Poesie und Prosa hervor, insofern allein 19 Gedichte, 5 Lieder mit Melodiensatz, 9 meist in poetischer Form auftretende Rätsel und ebenso viele Sprichwörter, zum Teil ebenfalls in poetischem Gewande, zwischeneingestreut wurden. Ferner ist jetzt fast durchgängig vor jedem Abschnitte eines Sprachstückes durch ein Sätzchen dessen Inhalt angedeutet, so daß mit Hilfe dieser Disposition die von Anfang an geforderten Aufsätzchen über das Gelesene, Gehörte und Angeschaute allerdings leichter werden gemacht werden können, als es ohne sie der Fall sein würde. Für den Anfang werden freilich diese Übungen kaum etwas anderes sein können, als eine trockene Wiederholung ebenso trockener oder spärlicher Angaben. Wir meinen, auch hier müßte es heißen: „Maß zu halten ist gut“: solange dem Schüler in der Vorlage noch nicht mehr geboten wird, als es hier der Fall ist, sollte man ihm solche Reproduktionen oder gar Expektorationen noch nicht zumuten. Was nun die Einteilung des Buches selbst angeht, so zerfällt es in: 1. drei Kapitel (S. 1—32—48—72) mit 40 Lektionen (20—27—40), 2. die Grammatik (S. 73—113), 3. das Vokabular zu den Lektionen (S. 114—139), 4. das alphabetische französisch-deutsche Wörterverzeichnis (S. 140—154). Jede Lektion enthält in der Regel: 1. den Anschauungs- bezw. Lesestoff; 2. die Règles, d. h. die Angabe der Paragraphen der Grammatik (s. o.), in welchen der in der Überschrift der Lektion angegebene Lehrstoff nachzulesen ist; 3. die Exercices: grammatische Aufgaben, welche sich aus Nr. 1 und 2 ergeben bezw. an sie anschließen; 4. ein deutsches Übungsstück, welches meist in zusammenhängender Weise das im französischen Texte Gelesene zusammenfaßt, umformt, erweitert oder verkürzt; 5. Aufgaben zur freien Komposition über das Gelesene. Der Anschauungs- bezw. Lesestoff behandelt: Wandtafel, Fenster, Tür, Baum, Obstgarten, Rotkäppchen, Gemüse, Obstbäume, Garten, Blumen, Zeit, Haus mit Teilen, Uhr (Stunde), Zeitstufen, Salon u. dgl. mit Möbeln, Klasse mit Geräten und Arbeiten, Familie, Tiere, Zoologischer Garten, Menschlicher Körper, Kleidung u. dgl.: entweder in Form von Gesprächen oder Briefen oder Fabeln oder Anekdoten oder Beschreibungen oder Analysen oder Gedichten (s. o.). Der grammatische Gang verläuft ungefähr folgendermaßen: Geschlecht und Zahl, Cardinalia, Präsens und Imperativ der 1. Konjugation, von avoir und être, Behauptung und Frage, Femininbildung und Akkord des Adjektivs, Verneinung, Kasusbildung, possessive und demonstrative Adjektive, Imperfekt und Défini von oben angegebenen Verben, Orthographisches und Orthoepisches zur 1. Konjugation, Adverbbildung, Ordinalia, Futurstamm, Perfekt: mit der 23. Lektion ist die Formenlehre des Substantivs abgeschlossen; Steigerung; Artikel: mit der 25. Lektion ist die Formenlehre des Adjektivs, mit der 26. die des Artikels, mit der 27. die des Adverbs abgeschlossen! Von der 12. Lektion an treten öfters nach den Règles auch Exemples auf, d. h. französische Sätze, welche noch sprachlichen Anschauungsstoff herbeischaffen müssen, wenn und weil in dem sachlichen Anschauungsstoff zu wenig davon enthalten war. Nun ist der Raum geschaffen für die Behandlung des Verbs fast

Digitized by Google

ganz allein: zusammengesetzte Zeiten, Konditionalis und Konjunktiv, participe présent und passé und deren accord, die Personalpronomina (verbunden und unverbunden), die Bildung des Passivs und Reflexivs, finir und rompre (je eine Lektion!), Gebrauch des Infinitivs und Relativpronomens. Die Exercices, die sich zunächst auch mit der Aussprache beschäftigen, verlangen: Satzkonjugieren, zählen, Numerus verändern, Attribute beifügen, Kasus bilden, Buchstabieren, Sätze bilden mit angegebenen Wörtern oder Formen, Zeiten und Personen verändern, Antworten auf Fragen, Gespräche bilden, Briefe schreiben, Gegenstände zeigen und nennen, bestimmte Formen bilden, Wiederholungen anstellen u. dgl. Auf S. 73—77 befindet sich eine Répétition, welche enthält: 1. eine nach Paragraphen gesichtete Zusammenstellung von deutschen Sätzen, bei deren Übersetzung immer eine grammatische Regel zur Anwendung kommt, welche der Schüler angeben soll; 2. deutsche Sätze zu einigen unregelmäßigen Verben; 3. vorgekommene französische Redensarten mit deutscher Übersetzung. Die Laut- und Leselehre bildet hier den Schluß der deutsch geschriebenen Grammatik (S. 78—104), nicht den Anfang des Buches. Als Appendice ist ihre französische Übersetzung auf S. 105—113 natürlich ohne formale Reihen und Paradigmen beigegeben.

13. **J. Pünjer** u. **H. Heine**, Lehrbuch der französischen Sprache für Handelsschulen. Kleine Ausgabe (Ausg. B). Mit einem Anhang. VIII u. 140 S. Hannover 1904, Carl Meyer. Geh. 1,40 M., geb. 1,85 M.

Die große Ausgabe dieses Lehrbuches wurde im 54. Jahrg., S. 685 f., angezeigt und besprochen. Die vorliegende kleine Ausgabe steht zu ihr ungefähr in demselben Verhältnisse, wie ihr oben angezeigtes englisches Pendant zu seinem Originale. Es ist ebenfalls für Anstalten mit beschränkter Unterrichtszeit (etwa zwei Jahre) bestimmt. Vieles von dem hier Stehenden kennzeichnet sich mehr oder minder als eine Übersetzung oder durch die veränderten Verhältnisse gebotene Umarbeitung der englischen kleinen Ausgabe. Einiges findet sich auch in dem oben angezeigten Pünjerschen Lehr- und Lernbuche. Im einzelnen ist folgendes zu bemerken: das Buch zerfällt in vier Kapitel (S. 1 bis 13—19—40—80) mit 60 Lektionen (11—16—32—60). Die ersten drei Kapitel sind hauptsächlich der Aneignung der Formenlehre gewidmet, das vierte nur der Handelskorrespondenz. Jede Lektion umfaßt: 1. den französischen Anschauungs- bezw. Lesestoff, 2. Règles, 3. Exercices. In der ersten Nummer werden besprochen: Wandtafel, Familie, Garten, Obstgarten, Kaffeebaum, Lehrling, Bahnhof, Handlungsreisender, Jahr, Krankheit, Zeit, Uhr, Obsthändler; Handlungspersonal, Pferd, Kuh, Schaf und andere Haustiere, Elefant, Kamel, Vögel, Fische, Bienen, Seidenraupe; Lage Hamburgs, Kommis, Menschlicher Körper, Spezereihändler, Kontorarbeiten, Wein, Tee, Dorf und Land, Baumwolle, Paris, Reis, Münzen, Maße und Gewichte, Vier Spezies, Einkauf, Post, Eisenbahn, Kakao. In den Règles wird allmählich hingewiesen auf folgende grammatische Erscheinungen: Präsens der 1. Konjugation, Geschlecht und Zahl, Grundzahlen, Präsens von avoir und être, Frage, Femininbildung, Verneinung, adjektivische Possessive, Verben wie peser und ficeler, Perfektbildung, adjektivische Demonstrativa, de nach Mengewörtern, Imperfekt und Défini, Ordnungszahlen, Verben auf -uyer, Futurbildung, Verben wie appeler préférer acheter, Teilungsartikel, Reflexivum; Abschluß der Deklination, Steige-

Digitized by Google

rung und Stellung des Adjektivs, Gebrauch des Artikels; zusammengesetzte Zeiten, Konditionalis und Konjunktiv, Imperativ, participe présent, Gebrauch des Imperfekts und Défini, Akkord des participe passé, Verben auf -cer, das Gérondif, Personal- und Relativpronomina, Verben auf -ayer, en und y; finir, rompre, Gebrauch des Infinitivs und der Hilfsverben, Adverbbildung, aller, fünf unregelmäßige auf -ir, zehn auf -re, drei auf -oir. Wenn schon hier, wie man sieht, die Syntax mit der Formenlehre mehr und mehr verbunden wurde, so ist das noch mehr im 4. Kapitel der Fall, wo zwar zu envoyer noch fünf unregelmäßige auf -ir, sechs auf -re und drei auf -oir treten, aber doch keine „Lektion" vorbeigeht, ohne nicht auch der Syntax (Gebrauch des Infinitivs, Partizips und Konjunktivs) sich in besonderer Weise zuzuwenden. Die Exercices verlangen: Satzkonjugieren, Zählen, Formen schreiben, Sprechen und Schreiben von ..., Fragen und Antworten, Buchstabieren, Übersetzen, Numerus und Personen verändern, Exempel rechnen, Stunden angeben, Kasusverbindungen, Sätze bilden oder ausführen, Hinzufügung von Attributen, Zeigen und Nennen, infinitive und finite Aussagen verwenden, Zergliederung des Textes durch Fragen, Satzglieder ergänzen, Sätze oder Aufsätzchen nach Stichwörtern bilden u. dgl. m. In dem vierten Kapitel, welches, wie schon oben bemerkt, Vorkommnisse in Geschäft und Kontor in Briefen, Mitteilungen, Anzeigen, Rechnungen u. dgl., behandelt, erscheinen als Aufgaben: Satzkonjugationen, Änderung von Personen und Zeiten, Briefe nach angegebenem Inhalt ausarbeiten, Sätze bilden und ergänzen, Handelsformulare u. dgl. herstellen. Ungefähr von der 53. Lektion an geht dieser französische Teil der Kleinen Ausgabe so ziemlich seine eigenen Wege und schließt mit dem „Photographen" von A. Daudet. Der „Anhang" enthält, wie im englischen Pendant, Muster von Wechseln, Schecks, Rechnungen und Quittungen u. dgl. Bezüglich alles weiteren verweisen wir auf die früheren bezw. anderen Besprechungen ähnlicher Bücher der Verfasser.

14. Dr. **W. Ricken**, Französisches Gymnasialbuch für den Unterricht bis zum Abschluß der Untersekunda. Auf Grund der preußischen Lehrpläne von 1901 für gymnasiale Anstalten mit deutscher Unterrichtssprache bearbeitet. VI u. 197 S. Berlin 1903, W. Gronau. Geb. 2,80 M.

Der Verfasser ist uns längst als tüchtiger Methodiker und gewiegter Didaktiker bekannt. Eine Zusammenstellung der hier besprochenen Bücher und Abhandlungen von ihm findet sich im 52. Jahrg., S. 527, zu welcher die Besprechung zweier weiterer Sachen im 53. Jahrg., S. 558 f., hinzu zu nehmen ist. Im Jahre 1893 gab der Verfasser im Anschluß an die damals neuen Lehrpläne sein „Neues Elementarbuch der französischen Sprache für Gymnasien und Realgymnasien" heraus, welches im 45. Jahrg., S. 483 f., besprochen wurde. Es war für die Quarta bis Obertertia dieser beiden Lehranstalten bestimmt. Aber wenn schon damals das Gymnasium nicht so gut damit fertig werden konnte wie das Realgymnasium, so mußte das noch viel mehr der Fall sein seit den neuesten Lehrplänen (von 1901), durch welche die Unterrichtszeit in den beiden Tertien um je eine Stunde vermindert wurde. Deshalb entschloß sich der Verfasser zur Herausgabe eines besonderen Buches für die Gymnasien, „welches eine schnelle und sichere, kräftige und fröhliche Einführung der Gymnasiasten in die Sprache während des Quartajahres (wöchentlich 4 Stunden), in welchem die naive Freude an dem Neuen emsig gepflegt und ausgenutzt werden muß, ermöglichen und das Pensum der beiden Tertien so knapp fassen und

Digitized by Google

so zweckmäßig gestalten würde, daß trotz der äußerst geringen Stundenzahl dieser Stufen nicht bloß der grammatische Stoff und der Wortschatz des Quartapensums immer mehr befestigt, vertieft und erweitert, sondern auch die zahlreichen neuen Aufgaben, welche die Pläne dem französischen Unterricht dieser Mittelklassen zuweisen, wirklich erledigt werden könnten. Es sollte ferner das Buch bis zum Abschluß der Untersekunda (3 Stunden wöchentlich) ausreichen, so daß es das Problem lösen mußte, die wichtigsten syntaktischen Gesetze aus allen Gebieten so kurz und bündig und doch so anschaulich und wissenschaftlich befriedigend vorführen, daß sie in wöchentlich etwa $1^1/_2$ Stunden bewältigt und durch Übersetzung passender, den bis dahin erworbenen Wortschatz stetig und planmäßig benutzender einfacher Materialien in das Französische möglichst fest eingeübt werden könnten." So viel über den Ausgangspunkt und die Disposition des Buches im allgemeinen. Als Ziel hat ihm der Verfasser gesteckt: die Erwerbung einer guten, fließenden Aussprache durch frische Schulung von Anfang an; die stete Erhöhung der Sicherheit und Geläufigkeit in der Anwendung der elementaren sprachlichen Gesetze und in der Satzbildung; die durch vielseitige Übung zu erreichende Steigerung des Flusses der Rede und des lebendigen Könnens überhaupt; endlich — last not least — die tunlichste Erleichterung der Beschäftigung der Schüler mit ergänzender häuslicher Übungsarbeit durch das Buch selbst. Man wird dem Verfasser das Zeugnis ausstellen können, daß er diese seine Aufgabe in dem vorliegenden Buche mit geschickter Verbindung von Deduktion und Induktion, von Belehrung und Anschauung, von Theorie und Praxis trefflich gelöst und den Gymnasien damit ebenso ein wissenschaftlich fest begründetes, wie praktisch fein durchgearbeitetes Hilfsbuch für den französischen Unterricht geliefert hat. Betrachten wir nun das Buch im einzelnen, so bietet es: I. französische Sprachstoffe nebst Sprachübungen in unmittelbarem Anschluß an jene (S. 1—52); II. deutsche Übersetzungsstoffe (S. 53—97); III. die Grammatik, und zwar A. die Lautlehre (S. 98—102), B. die Formenlehre (S. 103—123), C. die Syntax (S. 124—145); IV. das Wörterverzeichnis zu den französischen Stoffen nach und in deren Reihenfolge (S. 146—167); V. das alphabetische Wörterverzeichnis zu den deutschen Übungen (S. 168—179); VI. ein etymologisch gruppiertes alphabetisches Wörterverzeichnis, das zu denkender Befestigung und Ergänzung des Wortschatzes und zur Einführung in die Wortkunde und Wortbildungslehre dienen kann (S. 180—197). Der methodisch-didaktisch interessanteste Teil ist der erste. Er bietet im ganzen 39 immer schwerer und umfangreicher werdende Lesestücke. Von diesen sollen höchstens 33 (bis S. 40) der Quarta und Untertertia überwiesen werden: der Quarta allein 30 (bis S. 30). Wir halten dann das Quartapensum für viel zu weit gehend: nach unserer Meinung ist die Quarta durch Lektüre, Grammatik, Konversation, grammatische Aufgaben und Übersetzungsübungen reichlich genug beschäftigt, wenn ihr Pensum mit dem 25. Stück (Schulbefehle und Redensarten), d. h. mit S. 22, abschließt. Will und kann man ein übriges tun, so werden allenfalls noch das 26. Stück (Im Frühling, bis S. 23) und das 27. (Frühlingsbild, bis S. 26) hinzugenommen, aber mehr nicht; denn es ist dann ebensowohl sprachlich ein gewisser Abschluß erreicht (Deklination, Motion, Komparation, regelmäßige Konjugation der einfachen Zeiten), wie sachlich (in der Hauptsache: Welt des Kindes und die Bilder von Winter und Frühling). Die zwei anderen Bilder mögen dann der Untertertia vor-

Digitized by Google

behalten bleiben! Deren alleiniges Pensum wäre dann also sprachlich (von dem 27. Stücke an): umschreibende Frage, Relativpronomen, zusammengesetzte Zeiten und Gebrauch von avoir und être in ihnen, Passivbildung, Objektskasus der Personalpronomina, Reflexivbildung, Bildung des Konjunktivs, Demonstrativ- bezw. Determinativpronomina, Relativ- und Interrogativpronomina, Akkord des participe passé mit dem pronominalen Objekt, en und y, Orthographisches zur 1. Konjugation, absolute Fragekonstruktion. Sachlich wäre ihr alleiniges Pensum: eventuell (s. o.) das Frühlingsbild, Napoleon III., der Krieg von 1870, der Jardin des Plantes in Paris, das Sommer- und Herbstbild. Das Pensum der Obertertia soll auf jeden Fall sein: in sprachlicher Beziehung das unregelmäßige Verb, in sachlicher einiges aus der Geschichte Frankreichs (Gallier und Römer, Chlodwig, Chlodwigs Nachfolger, Karl der Große) und Szenen aus dem täglichen Leben. Für die Untersekunda ist hier kein besonderer Anschauungsstoff in zusammenhängenden Stücken geboten, weil die wirkliche Schriftstellerlektüre hier kräftig einsetzen soll. Dafür ist aber die Syntax (s. o.), mit deren Bewältigung sich diese Klasse versuchen soll, so dargestellt, daß aus der Art und Menge der ihren Regeln (beigegebenen oder) vorangestellten Beispiele jedes Gesetz unmittelbar abgeleitet werden kann. Für die Anwendung und Einprägung der syntaktischen Regel sorgen die den Paragraphen der Syntax nachgehenden Übungen zu ihr (S. 84—97), Gruppen von inhaltlich zusammenhängenden Einzelsätzen über: Rektion des Verbs und Gebrauch der Hilfsverben avoir und être (S. 84—90), Gebrauch der Zeiten (S. 90 f.), Gebrauch des Subjunktivs (S. 90), Infinitivs (S. 90 f.), Gerundiums (S. 92), Partizips (S. 93), Gebrauch des Artikels (S. 93 f.), ergänzende Bemerkungen zur Syntax des Fürworts (S. 94 ff.), Fragekonstruktion (S. 96), Adverb (S. 96 f.). Nachdem wir noch darauf hingewiesen haben, daß dem Pensum der Obertertia, der Einübung des sogenannten unregelmäßigen Verbs, von den deutschen Übungsstücken die auf S. 74—84 stehenden gewidmet sind, welche gleichfalls in der Hauptsache aus inhaltlich unter sich zusammenhängenden Einzelsätzen bestehen, wenden wir uns zu dem Kursus für Quarta (und Untertertia, soweit das nicht schon berücksichtigt ist). Sachlich angesehen, werden hier (bis inklusive 25. Stück) geboten: Tiergeschichten, Züge aus dem Gefühlsleben, Amusettes (Stück 1—7); Beschreibungen bezw. Aufzählungen von Haustieren, Vögeln und Kolonialprodukten Frankreichs (Stück 8—10), Betrachtung des Storches, Eichhorns, Getreides; Der gute Kamerad (übersetzt nach Uhland), Gespräch zweier Freunde; Geographisches über Frankreich; das Pferd; Stunde und Stundenangaben; Jahr und Jahreseinteilung; das Winterbild in vier Gruppen; Rotkehlchen; Sturz Napoleons (in Rußland); Ziege; Tätigkeiten des Landmanns; Schulredensarten und -Befehle. Sprachlich soll gefunden und geübt werden: Präsens 3. Singularis und Pluralis der -er-Konjugation, Imperfekt und Perfekt desgleichen; Kasusbildung, Teilungsartikel, Pluralbildung, adjektivische Possessiva und Demonstrativa, Präsens der -er-Verben; Präsens und Imperfekt von avoir und être, Verneinung und Frage; Objektskasus der Personalpronomina, absolutes Personalpronomen; substantivische Possessiva; Frage- und Relativpronomen; Steigerung; Adverbbildung; Grund- und Ordnungszahlen; substantivische Demonstrativa; Défini- (und Imperfekt-)Bildung der drei regelmäßigen Konjugationen; deren Präsens- und Imperativbildung. Ganz besondere Anerkennung verdienen die den Lesestücken angeschlossenen Exercices, d. h. die der

Digitized by Google

grammatischen Be- resp. konversationellen Durcharbeitung derselben dienenden Zusammenstellungen. Hat der Lesetext vielleicht auch wenige Formen zur „Einführung" geliefert, so wird dieser Mangel, der jedem Ausgang von einem unbeschnittenen Lesestücke anhaften wird, nun ergänzt, nicht etwa bloß durch die Vorführung der ganzen betreffenden formalen Reihe resp. der ganzen betreffenden Gruppe des Paradigmas an sich, sondern auch durch vollständige Vorführung der betreffenden grammatischen Erscheinung in mehreren ganzen erweiterten Satzschemata: so folgen auf das Paradigma des Präsens der ersten Konjugation sofort Satzkonjugationen mit den verschiedensten substantivischen Akkusativobjekten, weiterhin mit ebensolchen Akkusativ- und Dativobjekten, erweitert durch die adjektivischen Possessiva; so wird das Präsens (und Imperfekt) von être gleich mit einem durch ein adjektivisches Attribut verbundenen Prädikatsnomen, das von avoir mit einem ebenso erweiterten Substantivobjekt verbunden vorgeführt; so werden die verbundenen Personalpronomina als Subjekte und Objekte gleich ganz in einem relativen Satzgefüge, die unverbundenen in einem durch eine präpositionale Bestimmung erweiterten Satz veranschaulicht; in Verbindung aber mit dieser Satzkonjugation werden wieder die substantivischen Possessiva an den Mann gebracht; so treten die Relativpronomina in ihren verschiedenen Formen und Werten aus vollständig durchgeführten Satzgefügen anschaulicher und verständlicher hervor, als es aus einer Masse von Einführungsstoff in „zusammenhängenden Lesestücken" geschehen mag. Zuweilen wird gleich der Lesestoff selbst in dieser Weise geboten: so z. B., wenn die Beschreibung des Storches bezw. der Störche so erfolgt, daß er (bezw. sie) sie selbst von sich macht (machen), daß man ihn (sie) dabei anredet, daß man von ihm (ihnen) dabei spricht — und auf diese Weise das Verhältnis der adjektivischen Possessiva zu ihren Personalpronomina aufs deutlichste entgegentritt; oder, wenn das Rätsel vom Getreide in derselben Weise durch alle Personen durchgeführt wird, um daran nicht nur die adjektivischen Possessiva, sondern auch die Dative der verbundenen Personalpronomina zu veranschaulichen und daraus zu gewinnen. Natürlich müssen dann die betreffenden grammatischen Erscheinungen in diesen Exercices durch den Druck besonders hervorgehoben sein, wie es von der 28. Lektion an, wo sie selbst mehr zurücktreten, auch im Texte der Fall ist. Diese Exercices enthalten aber des weiteren auch eine Menge von Anleitungen zur Unterhaltung über die in den Lesestücken vorgekommenen Personen, Gegenstände, Zustände, Tätigkeiten, Erlebnisse, Örtlichkeiten usw.; ferner: Aufgaben zur Ergänzung von Kasus zu Substantiven und Adjektiven, von Objekten zu Verben, von Präpositionen zu adverbialen Bestimmungen, Aufgaben zu Satzkonjugationen, Satzbildungen und -Umformungen, Numerus- und Personenveränderungen u. dgl. Die deutschen Übungsstücke (s. o.) sollen erst nach dem 15. Stücke eintreten, sind aber immer so gehalten, daß sie den Wort- und Sachstoff der vorausgehenden Stücke in sich verwerten, zu gruppierenden Repetitionen u. dgl. veranlassen usw. Sie umfassen für das vom Verfasser in Aussicht genommene Pensum der Quarta und Untertertia S. 52—74. Die Grammatik (s. o.) faßt das Wesentliche der Formenlehre (s. o.) kurz und klar, unterstützt durch übersichtliche Paradigmen zusammen; über die Syntax wurde schon oben berichtet. Das Wörterverzeichnis zu den Lesestoffen (s. o.) läßt auch dem phraseologischen Moment sein Recht zuteil werden. In dem etymologisch gruppierten Wörterverzeichnis dürfte sich zuweilen eine Spaltung

Digitized by Google

der Wurzeln (vom Französischen aus) oder eine andere Anordnung der Gruppen (vom Lateinischen aus) empfehlen: daß also z. B. entweder sowohl acte wie agir als selbständige Führer einer Gruppe vorgeführt oder von agir ausgegangen und ihm alle übrigen Bestandteile der Gruppe untergeordnet werden.

15. Dr. **Ph. Roßmann** u. Dr. **F. Schmidt**, Lehrbuch der französischen Sprache auf Grund der Anschauung. Zweiter Teil. Mit 6 in den Text gedruckten Abbildungen. X u. 283 S. Bielefeld 1903, Velhagen & Klasing. Geb. 2,80 M.

Die erste Auflage des ersten Teiles dieses Lehrbuches wurde hier im 44. Jahrg., S. 534 ff., das Übersetzungsbuch dazu mit Wörterverzeichnis im 53. Jahrg., S. 568 f., angezeigt. Die ursprünglich beabsichtigte Einheit dieses zweiten Teiles wurde insofern aufgegeben, als man die Realien zu „Frankreich und den Franzosen" selbständig in einem gleichzeitig veröffentlichten „Lese- und Realienbuch für die Mittel- und Oberstufe" erscheinen ließ, über welches wir weiter unten berichten werden. Rein äußerlich angesehen, zerfällt nun das vorliegende Buch in folgende Teile: I. Exercices (S. 1—109); II. Grammatik (S. 110 bis 226); III. Correspondance (S. 226—249); IV. Vocabulaire (S. 250 bis 283). Der Exercices gibt es 23, deren jedes enthält: 1. ein Lesestück, 2. exercices de rédaction, 3. exercices de grammaire, 4. exercices de lexicologie. Der Lesestoff bietet entweder Geschichtliches (Tod Rolands, Letzte Tage Ludwigs XI., Tod Heinrichs IV., Die hundert Tage Napoleons I., Einiges aus dem 1870er Krieg) oder Realien (die Markthallen, der Hafen; Papin, Jupille und Pasteur; Geschichte eines Nagels, das Thermometer; die Kleidung, der Besuch, das Bicycle [diese drei in dialogischer Form]) oder Novellistisches (Oudlette, Johann und sein Brief, Der kleine Mathematiker, Der kleine Schornsteinfeger zu Weihnachten). Auf das Lesestück folgt eventuell die Angabe derjenigen Partien des Lese- und Realienbuches, welche zur Ergänzung und Erweiterung des hier mitgeteilten Lesestoffes herangezogen werden können (an Prosastoffen: Geographie von Frankreich; Ludwig IX., und Die Ritterburg mit dem Leben des Burgherren; Heinrich IV., und Die Städte des Mittelalters; Jugend, und Abdankung Napoleons; Charakter der Franzosen und der deutschen Soldaten; Der Eiffelturm; Pasteur; Auf dem Bahnhof; Post und Telegraph; Die Kanäle). Es fehlt also nicht an Mannigfaltigkeit des sachlichen wie des sprachlichen bezw. stilistischen Gehalts. Letzterer soll namentlich durch die exercices de rédaction herausgestellt und doch wohl auch eingeübt werden. Sie verlangen entweder längere Antworten auf gestellte Fragen oder erteilte Befehle, Beschreibungen mit und ohne Disposition, Herstellung eines Mono- oder Dialogs aus einer Erzählung und umgekehrt, selbständige Bildung von Dialogen, von Aufsätzchen durch Zusammenstellung der Antworten auf eine Reihe von Fragen, Angabe von Tätigkeiten in bestimmten Zeitformen, Anfertigung von Briefen mit und ohne Disposition bezw. nach einem Muster oder frei. Eine Masse Aufgaben zu Beschreibungen u. dgl. werden nur als Themen gestellt, anderen sind auch die Disposition und Leitgedanken beigegeben (z. B. Schmiede, Messer, Alte Stadt, Seine, Turbot, Kriegserinnerung, Tag eines Schäfers, Behring und das Serum, Christmetten, Charakter Ludwigs XI., Ludwig IX., Haus, Lokomotive, Abfahrtshalle, Schiff). Schon von diesen Übungen kann man sagen, was man von den noch zu besprechenden

Digitized by Google

sagen muß: sie sind zum Teil viel zu weit hergeholt und ohne Not herangezogen, so daß sie unter Umständen den Unterricht eher zu zersplittern als zu konzentrieren vermöchten, wenn nicht auf alle die Erlaubnis der Auswahl ausgedehnt wird, welche der Verfasser zunächst scheinbar nur den stilistischen Übungen gegenüber einräumt. Aus den Beispielen des eben behandelten (und früherer) Lesestückes sollen die grammatischen Gesetze und Regeln gewonnen, in das grammatische System eingefügt und in der Fassung der Grammatik angeeignet werden. Der dabei einzuschlagende Gang ist ungefähr folgender: Wortstellung, Rektion der Verben, Gebrauch der Hilfsverben, Kongruenz von Subjekt und Prädikat, Unterschied der Zeiten, Konditionalsatz, Zeitenfolge, ungerade Rede, Konjunktiv im Haupt- und Nebensatz, Infinitiv mit und ohne Präposition, Infinitivsatz, Gérondif, participe présent und adjectif verbal, Akkord des participe passé, partizipialer Satz, Gebrauch des Artikels, Attribut und Apposition, Gebrauch von de, Gebrauch des Adjektivs und Adverbs, Steigerung und Verneinung, Pronomina, Präpositionen — also die Syntax in der Reihenfolge der angehängten Grammatik, welche auf reichliche Beispiele die Regel immer kurz und knapp folgen läßt; diese ist freilich oft weiter nichts als die Benennung und Katalogisierung der betreffenden grammatischen Erscheinungen, und das „Prinzip", welches Kühn überall gesucht haben will, ist manchmal nicht zu finden. Der praktischen Verwertung dieser Regeln sollen sodann die Exercices de grammaire dienen, und zwar in der Fremdsprache, während ihre Gewinnung, Einfügung und Aneignung (s. o.) auf deutsch erfolgen sollte. Sie verlangen Antworten auf Fragen zu Sätzen mit Stichwörtern, aus dem Lesestoff Beispiele für grammatische Erscheinungen suchen, Satzgliedern die richtige Stellung geben, Ersetzung einer Wortklasse durch eine andere, begründende Erklärung einer grammatischen Erscheinung, Umschreibungen, Übersetzungen, Verwandlung infiniter Angaben in finite und umgekehrt, Veränderung der Tempora und Modi, Satzgefüge bilden aus zwei Hauptsätzen, Verwandlung der direkten Rede in die indirekte und umgekehrt, Verwandlung konjunktionaler Nebensätze in adverbiale Bestimmungen und umgekehrt, Ergänzung von Nebensätzen, Verwandlung von Attributen in Attributsätze und umgekehrt, Adverbien durch Verben, Substantive mit Präposition durch Infinitive ausdrücken und umgekehrt, Nebensätze in Partizipialkonstruktionen verwandeln und umgekehrt, Satzglieder einsetzen, Akkord herstellen, Nachsätze ergänzen, Umformungen nach Genus Verbi usw. Die Exercices de lexicologie sollen den Vokabelschatz planmäßig befestigen und erweitern und verlangen deshalb: etymologische Angliederungen und Zusammenstellungen, Synonyma einsetzen, Gegensätze angeben, Angabe von Gegenständen, Tätigkeiten und Stoffen, Sätze mit Wortbildungen aus angegebenen Stichwörtern, phraseologische Angaben, Zusammenstellungen zur Wortbildung und Ableitung, Homonyme und Paronyme, Klassifizierungen, Wortfamilien suchen und bilden, Idiomatismen, Bedeutungserklärungen, Bildung von Diminutiven, Wörter aus Präfixen und Suffixen bilden, Verben zu Objekten suchen und umgekehrt, aus Verbalformen Substantive und damit Sätze bilden, Verwandlung einer Wortklasse in eine andere, Eigenschaften zu Substantiven suchen und umgekehrt, Komposita suchen und bilden, Wörter durch Sätze ausdrücken und umgekehrt, Angabe des natürlichen und figürlichen Sinnes, Ideenassoziationen usw.: fürwahr eine reiche, ja zu reiche Auswahl von Übungen, deren manche, als bloße Aufgaben gestellt, selbst Lehrern nicht

Digitized by Google

ganz klar sein und — leicht fallen dürften! Die beigefügte Korrespondenz (s. o.) gibt erst Einleitendes zur Briefschreibung, sodann Muster von Briefen, Billetten und Annoncen aus dem Bereiche des täglichen Lebens, endlich auch einige Schülerbriefe. Am wenigsten vermögen wir uns mit dem Vocabulaire zu befreunden, insofern es einsprachig ist, d. h. ein französisches Wort usw. durch ein anderes französisches Wort usw. erklärt. Wir verweisen in dieser Beziehung namentlich auf unsere Besprechungen der Kronschen Bücher: hier liegen die Verhältnisse nicht anders. Daß tricot = un ouvrage tricoté ist, ist ja wohl ziemlich klar; aber wenn man nicht weiß, was tricoter ist, und nun hier erfährt, daß es former des mailles avec des aiguilles sein soll (was doppeldeutig ist), so ist man gerade so klug wie zuvor, namentlich, weil weder maille noch aiguille angegeben ist. Wer nicht weiß, was pneumatique ist, wird über pompe à air auch dann noch nicht klar sein, wenn er liest, daß pneumatique = qui a du rapport à l'air und daß air = espace atmosphérique (hier?)! Angenommen, der Schüler muß tube aufsuchen, so findet er tuyau cylindrique; er weiß nicht, was tuyau ist, und findet dafür ouverture servant de conduit; jetzt ist also tube = ouverture cylindrique servant de conduit. Er sucht conduit auf, findet es aber nicht, sondern nur cylindrique = qui a la forme d'un cylindre. Dieses Wort ist nicht angegeben; wir bleiben also halten bei: tube ist une ouverture qui a la forme d'un cylindre et qui sert de conduit. Da muß man wirklich sagen: Tant de bruit pour une omelette!

16. **Ruser, H.**, Exercices et Lectures. Cours élémentaire de langue française à l'usage des écoles allemandes. 3me partie. 11me édition. 192 S. Biel 1903, E. Kuhn. Geb. 1,50 M.

Die zweite Auflage dieses Teiles des Ruserschen Sprachwerkes wurde mit der achten des zweiten und mit der elften des ersten Teiles desselben im 41. Jahrg., S. 419—422, besprochen. Die dazwischen liegenden Auflagen sind uns nicht zu Gesicht gekommen. Eine genaue Vergleichung der vorliegenden mit der früher angezeigten Auflage des dritten Teiles ergibt: 1. daß jetzt die Exercices grammaticaux, welche im großen und ganzen nur aus französischen Einzelsätzen, Décrivations und deutschen Récapitulations in Einzelsätzen bestanden, ganz weggelassen sind; 2. daß von den dort angeführten Lectures graduées ungefähr die kleinere Hälfte (79) hier noch beibehalten, 100 andere aber durch ebensoviele andere ersetzt worden sind; 3. daß der 16 zusammenhängende Stücke und 19 Stücke mit Einzelsätzen enthaltende deutsche Übersetzungsstoff (S. 165—180) vollständig von den Lectures getrennt, erst unmittelbar vor dem Verbaltableau (S. 181—190) untergebracht und von dem Lesetexte (S. 1—141) durch das den einzelnen Lesestücken nachgehende Vocabulaire (S. 142—163) getrennt ist. Um also allen Verwechslungen vorzubeugen, ist jetzt ein anderer Ausgangspunkt, als der vom zusammenhängenden Lesestücke, überhaupt unmöglich gemacht. Die Darstellungsweise dieses Lesestoffes ist zum größeren Teile prosaisch, zum kleineren poetisch. Es sind Rätsel, Fabeln, Anekdoten, Tiergeschichten, Züge aus dem Tagesleben der Schüler und ihrer menschlichen Umgebung, geschichtliche, geographische und naturgeschichtliche Bilder, Beschreibungen und Schilderungen, dramatische Szenen, novellistische Fragmente, Briefe, Gespräche, Lieder u. dgl. Aus ihnen soll gewonnen bezw. an ihnen (durch Inhaltserklärungen, Fragen und Antworten, Wiedererzählen, gedächtnismäßiges Niederschreiben, mündliches Zusammenfassen, Umformungen in



Digitized by Google

Briefchen und Aufsätzchen) geübt werden: die regelmäßige und unregelmäßige Konjugation, und zwar die erste mit 10 Stücken auf S. 1—6, die zweite mit 25 Stücken auf S. 7—23, die dritte (oir) mit 17 Stücken auf S. 23—34, die vierte (re) mit 48 Stücken auf S. 34—66. In 78 weiteren Stücken tritt mehr das syntaktische Element in die Erscheinung und Übung ein: aktive und passive, transitive und intransitive, reflexive, unpersönliche Konjugation bezw. Verben, participe présent und passé, Tempuslehre, Zeitenfolge, Moduslehre (Konjunktiv), Verkürzung der Sätze, Unterdrückung der Verneinung. Gegen früher sind also in syntaktischer Beziehung nicht besonders berücksichtigt worden: die Pronomina, Präpositionen, Konjunktionen, Artikel, Substantive und Adjektive. Den der Formenlehre des Verbs gewidmeten Lehrstücken ist das betreffende a verbo mit den etwa besonders abweichenden Formen stets gleich untergedruckt. Von einem Verbenhefte soll auch hier abgesehen werden; dagegen „sind nach der Behandlung eines Lesestückes die entwickelten Sprachgesetze zusammenzufassen und vom Schüler in französischer Sprache niederzuschreiben; so erhält er nach und nach eine Grammatik, die er versteht und anzuwenden weiß". Wenn wir früher (a. a. O., S. 422) uns schon gegen das Diktieren der Grammatik aussprachen, so würden wir einer solchen von jedem Schüler selbst redigierten (und korrigierten?!) Grammatik noch weniger Zutrauen schenken. An jenes a verbo schließen sich entweder französische Sätzchen, welche zum Teil den früheren Exercices grammaticaux (s. o.) entlehnt oder nachgebildet, zum Teil neue sind — oder es folgen wenigstens französische Aufgaben, welche verlangen: ähnliche Sätze bilden, Fragen beantworten, Ableitungen und Wortfamilien machen, Umformungen nach Person, Zahl, Geschlecht, Zeit usw., Einzel- und Satzkonjugationen, phraseologische Zusammenstellungen, Wort- und Satzerklärungen, Veränderungen der Genera Verbi, Verwandlungen infiniter Aussagen in finite, indirekter in direkte, negativer in affirmative und umgekehrt — oder es sind auch Aufgaben zur Composition, freilich nur in Einzelwörtern, und oft aufs Geratewohl gestellt und ohne Not herbeigeholt. Zum Glück sind sie zunächst „nur zuhanden des Lehrers verzeichnet; man wähle aus, behandle den Stoff zuerst mündlich als Konversationsübungen und lasse ihn dann kurz und bündig niederschreiben; es ist eine vortreffliche Übung". Letzteres Sätzchen möchten wir auch diesmal dem Bändchen empfehlend mit auf den Weg geben.

17. **L. Spies**, Musterlektionen für den französischen Unterricht. Nach der analytischen Methode. XIV u. 242 S. Leipzig 1903, Dürrsche Bh. 3 M.

Die „Anleitungen", welche die Verfasserin in bezug auf den Unterricht nach der „imitativen" Methode gegeben haben will, sind uns nicht zu Gesicht gekommen. Bitten um Fortsetzung derselben erweckten in der Verfasserin die Hoffnung, daß sie mit den vorliegenden Musterlektionen einem dringenden Bedürfnis entgegenkäme; denn dem dort nur skizzenhaft angedeuteten Gang einiger Lektionen gegenüber habe sie hier die ausgeführten Lektionen gegeben, wie sie sie in der Klasse gehalten hätte, und welche nun „denjenigen Lehrerinnen ein Hilfsmittel sein sollen, die nach der imitativen Methode unterrichten wollen und müssen, auf dem Seminar aber keine Anleitung dazu gehabt haben". Es sind im ganzen 90 Lektionen, von denen je 30 einem Jahre zugewiesen sind, so daß das ganze Buch nach drei Jahren durchgearbeitet sein soll: ein langer Zeitraum — um so länger, je weniger an dessen Ende auf grammati-

Digitized by Google

schem Gebiete „offiziell" nur durchgearbeitet zu sein braucht, nämlich die Deklination, Motion, und Komparation, die beiden Hilfsverben und die sogenannte erste Konjugation! — und doch auch wieder ein kurzer Zeitraum, wenn wir bedenken, was für ein gewaltiger Sprachstoff bei der von der Anschauung ausgehenden (intuitiven) und auf der Nachahmung beruhenden (imitativen) Methode der Spracherlernung sich doch zugleich mit dem unbeschränkt und willkürlich laufen gelassenen Sachstoff ein- und aufdrängen kann: wie das hier der Fall ist. Das macht ja gewiß der Lebhaftigkeit der Ideenassoziation der Verfasserin alle Ehre; aber dieses de omnibus et de quibusdam aliis Sprechen trägt doch auch in die Stetigkeit des Unterrichts eine Unruhe hinein, die wir weder für diesen noch für Lehrer oder Schüler für ersprießlich halten können; diese fortwährenden Seitensprünge lenken die Aufmerksamkeit von dem doch auch hier vorgesteckten Ziele so bedenklich ab, daß es öfters fast verloren, zuweilen kaum erreichbar zu sein scheint. Wenn dergleichen etwa mit der heutzutage so viel gerühmten latenten oder immanenten Repetition entschuldigt wird, so kann eine solche von allgemeinen Gesichtspunkten und tatsächlichen Verhältnissen aus ebenso unnatürlich sein, wie es das Prinzip der (nur) unbewußten Aneignung für den schulmäßig betriebenen fremdsprachlichen Unterricht im besonderen tatsächlich ist, mag es sich auch bei der Aneignung der Muttersprache noch so natürlich gebärden.

Zum großen Teile liegt freilich die Schuld an der hier zutage tretenden Weitschweifigkeit weniger in den stofflichen Abweichungen an sich, wie wenn z. B. in der vorbereitenden Entwicklung der Geschichte „Irrtum eines Landmannes" nach 12 Zeilen Text über den ersten Gegenstand der Anschauung (der Landmann bringt die Birnen) die Besprechung des zweiten Gegenstandes (die Affen) durch folgende Sätze und Fragen eingeleitet wird: Voilà un singe. Les singes ne vivent pas chez nous, mais en Amérique, en Australie, en Asie et en Afrique. Chez nous il n'y a pas de singes dans les forêts. Mais souvent on apporte des singes chez nous. Il y a des singes dans le Jardin Zoologique. Le grand seigneur avait aussi des singes. Où vivent les singes? Où n'y a-t-il pas de singes? Où peut-on voir des singes chez nous? Qui avait aussi des singes? Le seigneur avait habillé les singes, etc. Die Schuld daran trägt vielmehr das, wie überall, so auch hier übertriebene Bestreben, nur ja keine deutsche Angabe zu machen, keine deutsche Wortbedeutung zu geben, keine deutsche Vokabel zuzulassen. Wenn „durch häufiges Wiederholen der Ausdrücke und Verbformen dieselben sich (nur) einprägen", (so) „kommt es nicht darauf an, daß die Kinder sie gleich übersetzen können, im Gegenteil, sie sollen nur verstehen, was sie bedeuten und in welcher Verbindung sie vorkommen". Wie unklar das „Verstehen" dessen sein und werden kann, „was sie bedeuten", das glauben wir bei den Besprechungen der Bücher von Alge, Kron, Roßmann u. a. zur Genüge gezeigt zu haben. Die vollständige Umgehung der Muttersprache und die Vermeidung einer deutschen Vokabel oder sonstigen deutschen Angabe ist nur dann zulässig, wenn einerseits die Gegenstände usw. gleich in direkter Anschauung bestimmt und unverwechselbar beobachtet und gezeigt werden können, und wenn anderseits ein, ich möchte sagen, gewisses Allgemeingefühl dafür oder Gemeinbewußtsein davon bei dem Zuhörer schon vorausgesetzt werden kann. Wer überhaupt noch gar keine Vorstellung von dem hat, was schreiben allenfalls wohl sein mag, dem wird wenig geholfen sein, wenn man



Digitized by Google

ihm sagt (und zeigt): „Das (hier) ist eine Schreibfeder. Ich habe (halte) die Schreibfeder. Was habe ich in meiner Hand? Wo habe ich die Schreibfeder? Die Schreibfeder ist eine Feder zum Schreiben. Wozu dient die Schreibfeder? Ich nehme die Feder. Ich stecke sie an den Federhalter. Ich tauche die Feder in das Tintenfaß. Ich fahre mit der tintegetränkten Feder über das Papier. Ich mache auf dem Papier in bestimmter Ordnung und Größe Striche, Linien, Häkchen, Punkte: ich schreibe. Was tue ich mit der Schreibfeder? Wozu dient die Tinte? Was ist das?" Wie es in diesem von uns selbst gemachten Beispiel im Deutschen ist, um auf Wort und Begriff „schreiben" zu führen, so ist es hier fast durchgängig im Französischen! Um in „Le grand père a aussi attaché un couteau au bâton" auf das „Verständnis" von „attacher" zu führen, sagt und tut die Verfasserin folgendes: „(Je prends une ficelle et j'attache un couteau au bâton.) J'attache un couteau au bâton. Le grand père a aussi attaché un couteau au bâton. Qu'est-ce que le grand père a attaché? A quoi a-t-il attaché le couteau?" Ganz klar und bestimmt geht daraus die Bedeutung von „attacher" auf keinen Fall hervor; noch viel weniger die von „chanter" in: „L'étourneau chante", wenn es nun weiter heißt: „(Je chante, vous chantez: J'avais un camarade.) Qui chante (je montre l'étourneau)? Que fait l'étourneau?" Doch mag es immer noch angehen. Oft aber ist selbst die Benutzung der direkten Anschauung bedenklich oder nicht richtig; hierfür nur drei ganz kleine Beispiele aus derselben Lektion: Um in der Frage „Vois tu les branches?" das Verb „voir" verständlich zu machen, sagt und tut die Verfasserin folgendes: „(Je ferme les yeux devant les enfants et je dis: je ne vois pas les élèves; j'ouvre les yeux et je dis: je vois les élèves; je vois le cerisier [ist das klar und richtig?].) Vois tu les branches? Qu'est ce? Qu'est ce que je montre? Viens et montre les branches!" — Im Satze „Les chenilles mangent les feuilles" wird „manger" als unbekannt angenommen. Um es bekannt zu machen, verfährt nun die Verfasserin so: (Je prends un morceau de pain, je le mange) und sagt nun: „Je mange le pain" (darf und kann sie das sagen, während sie ißt?). Sie handelt weiter: (Je montre le garçon, qui mange) und sagt nun: „Le garçon mange le pain. Les chenilles mangent les feuilles. Qu'est ce que le garçon mange? Qu'est ce que les chenilles mangent? Ist nun wohl den Schülern die Bedeutung des manger gerade hier klar? Übrigens müßten die beiden letzten Fragesätze zunächst richtig lauten: Qu'est ce que le garçon fait, ... les chenilles font? — Um in dem Satze „Le grand père tue les chenilles" ja nicht die Bedeutung von „tuer" auf deutsch angeben zu müssen, läßt die Verfasserin sie folgendermaßen er—raten: „J'ai une mouche, je mets mon pied dessus, je tue la mouche." Bringt die Verfasserin die Fliege schon dazu mit? oder fängt sie sie erst in der Klasse? Gleichviel: der Referent würde die Fliege auf jeden Fall nicht zertreten, am allerwenigsten vor den Augen seiner Schüler, vollends gar Schülerinnen! Doch die Verfasserin fährt fort: „L'homme a un couteau, il tue une poule (geste)." Dieser Gestus des Hühnertötens ist ebenso bedenklich und abstoßend, wie die Handlung des Fliegenzertretens! Le grand père tue les chenilles. Que fait le grand père? Aber ist denn nun wirklich, abgesehen von der Bedenklichkeit der begleitenden Nebenumstände, durch diese Beispiele nur eine klare Vorstellung von der eigentlichen Bedeutung von tuer gegeben? Noch weniger glücklich wird das ganze Verfahren, wenn es sich um Tätigkeiten handelt, die

Digitized by Google

einen gewissen Abschluß darstellen, ohne daß man sie in ihrer Entwicklung bis dahin direkt verfolgen kann. So z. B. heißt es beim Frühlingsbild bezüglich des Fräuleins, das über den Steg kommt: „Elle a commandé de la farine au moulin. Elle a dit au meunier de faire la farine pour sa mère. Je vais chez le cordonnier; le cordonnier fait des souliers; je dis: faites moi des souliers! J'ai commandé des souliers. La demoiselle a commandé la farine pour sa mère. Dasselbe ist bei Eigenschaften zu sagen, deren Eigentümlichkeiten nicht sofort in die Augen springen und deren sprachliche Äquivalente also auch etwas ganz anderes bedeuten könnten, als sie es gerade sollten, wie z. B. vieux in dem Satze: „La ruine est un vieux château." Da soll die Bedeutung von vieux aus folgenden weiteren Sätzen erschlossen werden: „Le grand père est vieux; le cheval est vieux. La grand'mère est vieille; la ruine est vieille. Où y a t il un château moderne?" Auf keinen Fall dürften bei solchem Verfahren in der „Worterklärung" dieselben Wörter verwendet werden, deren Bedeutung durch die Erklärung ja eben erst vermutet werden soll: wie es z. B. zu dem Satze: „La bonne (c'est la servante) apporte une lampe" heißt: (Je n'ai pas de chaise; je dis à Charlotte: apporte moi une chaise) und nun gleich weiter: „La bonne apporte une lampe." Unter denselben Gesichtspunkt fallen auch Sätze wie: „La flamme attire la mouche. Je mets du miel sur la table. Les mouches mangent le miel; le miel attire les mouches; la viande attire le chien; la flamme attire la mouche." Hier würden, die Richtigkeit des ganzen Verfahrens zugegeben, entschieden noch einige Zwischenglieder fehlen, während der die Bedeutung induzieren sollende Satz gerade hier wegfallen müßte. Nach table müßte es heißen: Le miel sent doux (agréable u. ä.). Les mouches sentent le miel doux (la douceur du miel). Les mouches viennent manger (goûter) le miel. Les mouches sont attirées par le miel. Le miel attire les mouches. Ohne solche Zwischensätze kann der letzte Satz alles mögliche bedeuten, nur nicht gerade: „Der Honig zieht die Fliegen an." Ganz verfehlt wird das Verfahren, wenn es sich um ethische oder ästhetische Gefühle oder Begriffe, um Naturerscheinungen oder Naturkräfte usw. handelt: wie z. B. in dem Satze: „La petite mouche voit la lampe; elle aime la lumière. (Lisa a un petit frère; elle lui donne des bonbons; elle joue avec lui: Lisa aime son frère.) (Voilà un morceau de pain et une pomme; je dis: que veux tu manger? tu dis: je veux la pomme; tu aimes la pomme.) La petite mouche aime la lumière. (Le soir nous ne pouvons pas lire, nous ne pouvons pas écrire, il fait sombre dans la chambre; la servante apporte une lumière [soll wohl heißen „lampe"], il fait clair; nous pouvons lire et écrire" [als wenn es sich darum handelte!]. Hier hätte nach „lampe" wenigstens eingeschoben werden müssen: „elle allume la lampe", il fait clair; nous pouvons lire et écrire „à la lueur de la lampe"; „la lampe produit (répand) de la lumière". La petite mouche aime la lumière. Nicht besser ist es in derselben Lektion mit „pauvre" bei dem Ausrufe: „Pauvre petite mouche!" denn da wird das „Verstehen" dessen, was „pauvre" „bedeutet", folgendermaßen angebahnt: „Un homme demande à la porte de lui donner du pain ou de l'argent; c'est un homme pauvre. Un homme a une maison, un jardin, de l'argent; c'est un homme riche. La petite mouche était pauvre; elle est morte." War nun die Fliege eine Bettlerin? Ist sie deshalb gestorben (tot), weil sie kein Haus, keinen Garten, kein Geld hatte? Müssen reiche

Digitized by Google

Leute immer ein Haus, einen Garten oder Geld haben? Müssen bloß die Leute, die das nicht haben (die Armen), sterben? Ich meine, „pauvre" im Sinne dieses Geschichtchens habe mit der ganzen hier dafür abgegebenen „Worterklärung" aber auch gar nichts zu tun: wenn aber jener Sinn doch aus dieser Erklärung hervorgehen soll, dann fehlen wieder gerade solche Zwischensätze, die das ermöglichen, z. B. nach „c'est un homme pauvre" Sätze wie: „il est à plaindre; il faut le pleurer; il faut pleurer son sort; son sort est à pleurer; son sort est misérable. Il est misérable, car il faut pleurer son sort"; oder nach „c'est un homme riche" Sätze wie: „il n'est pas à plaindre; il ne faut pas le pleurer (pl. son sort); il est à féliciter de son sort; son sort est heureux; il est heureux, car il faut le féliciter de son sort". Wir könnten das logisch, psychologisch und pädagogisch Bedenkliche dieses umschreibenden bezw. beschleichenden Verfahrens, dessen Resultate oft — wenn es deren überhaupt hat — nur mehr eingebildete Erschleichungen als sichere Ergebnisse sind, mit noch einer Masse für uns viel passenderer Beispiele belegen, wenn uns nicht deren Länge mit Rücksicht auf den uns zugemessenen Raum zwänge, davon abzusehen. Wir stellen sie aber der Verfasserin gern zur Verfügung. Man wird sich aber nicht wundern dürfen, wenn auf diese Weise ein Geschichtchen von 6 Zeilen Text 2½ Seiten „ausgeführte Lektion", eine Naturbetrachtung von 8 Zeilen Text gegen 154 Zeilen „ausgeführte Lektion", eine „Worterklärung" zu 12 Wörtern 46 Zeilen einnimmt. Am wenigsten können wir uns mit dem Verfahren befreunden, wo es sich um Wörter und Wortgruppen handelt, deren bestimmte Kenntnis zum eisernen Bestand jedes sprachlichen Wissens und Könnens gehören muß und nicht dem Zufalle des „Verstehens" dessen, was sie „bedeuten", überlassen werden darf. Es ist zu bezweifeln, ob jeder Schüler genau und richtig versteht, was près (de) bedeutet, wenn er gefragt wird: „Que vois tu près du champ? Que vois tu près de la fenêtre? (le tableau noir). Qu'y a t il près de la table? (une chaise). Qu'y a t il près de la maison? (un jardin). Qu'y a t il près du champ? (une maison); denn erstens kann der Schüler auf diese Fragen noch vieles andere antworten, und zweitens kann er sich unter près (de) das Verschiedenste denken (innerhalb, unterhalb und unter, außerhalb und außer, oberhalb und über). Auch bei Zuhilfenahme des geschicktesten und emsigsten „Zeigens" kann der Schüler etwas ganz anderes darunter verstehen, als der Lehrer meint, daß er verstehen müsse: und so irren sich beide! Sollen „die Kinder mit Bewußtsein richtig schreiben und sprechen" lernen, dann müssen sie auch ganz genau wissen, was sie schreiben und sprechen sollen und wollen. Die Weitschweifigkeit wird aber bei den den „Lektürestunden" gewidmeten Lektionen auch noch durch ein anderes Vorgehen gefördert, welches wir nicht billigen können, wenn es vielleicht auch da und dort in der biblischen Geschichte beliebt und geübt wird. Das ist der gemeinschaftliche Aufbau der „Lektüre" vor der „Lektüre"! Referent kann sich nicht denken, daß die Schüler noch Interesse am Ganzen einer solchen Geschichte haben, nachdem sie sie bereits in ihren geringfügigsten Einzelheiten kennen gelernt haben. Von der Freude an dem gemeinschaftlichen Erschließen und Finden der Bausteine zu ihr, an dem gemeinschaftlichen Zusammentragen und Zusammenstellen derselben zu einem einheitlichen Bau kann doch hier im Ernst nicht ebenso die Rede sein, wie man sie etwa durch das gemeinschaftliche Suchen und Finden von grammatischen Formen, durch das gemeinschaftliche Erschließen und Erstellen

Digitized by Google

von grammatischen Regeln haben und bereiten mag. Es ist schon genug, wenn die Geschichte nachträglich noch (so) zerpflückt und zerkaut wird, aber zunächst sollte man sie doch ebenso als ein Ganzes bieten, wie man etwa in der Naturgeschichtsstunde eine Blume erst als Ganzes bietet und vorführt, ehe man sie, in ihre einzelnen Bestandteile zerlegt und aufgelöst, nach ihrem Bau im einzelnen betrachtet. Aber die Zeiten bleiben für diese Fächer hoffentlich noch recht fern, wo der Lehrer, mit einem Rüstzeug von einzelnen Stengeln, Halmen, Blättern, Blütenblättern, Staubfäden, Stempeln, Narben, Fruchtknoten usw. bewaffnet, vor seine Schüler hintritt und aus diesen Ingredienzien eine Wucherblume, ein Gänseblümchen, ein Veilchen usw. „bildet", indem er „in gemeinschaftlicher Arbeit" mit seinen Schülern die vorher von ihm abgetrennten und auseinander gelegten Teile nachträglich wieder zu einem „stilvollen Ganzen" zusammensetzt. Soweit es sich hierbei um Prosastücke handelt, die inhaltlich sich an Stoff und Gebiet der Anschauung anschließen, mag ein solches Vorgehen ja immerhin noch entschuldigt werden können (wie z. B. in den Geschichtchen: Die Fliege, Das Mäuschen, Das Böckchen und der Wolf, Der Hund und sein Schatten); kaum angängig ist das noch bei einer Geschichte wie „Irrtum eines Landmanns", wenn dieselbe nicht wenigstens durch zwei Bilder (Bauer und Affen, Bauer und Schloßherr) veranschaulicht werden kann. Aber nach unserer Meinung ganz unzulässig ist dieses Verfahren bei Gedichten: das sind gegebene Ganze, fertige Kunstwerke, die wir weder überhaupt die Pflicht haben, erst herzustellen, weil sie eben schon da sind, noch viel weniger das Recht, zu zerlegen und wieder zusammenzusetzen, wie wenn sie erst durch uns da wären. Lafontainesche Fabeln, Bérangersche Lieder u. dgl. in der Weise, wie es hier geschieht (s. o.), erst „aufzubauen", ehe sie „vorgelesen" werden, halten wir für ein Unrecht an dem Kunstwerke und für eine Übertreibung der „imitativen" Methode, wenn es nun einmal „Imitation" sein soll!

Soll es denn aber einmal so sein, so sollten diese die Fabel usw. aufbauenden Besprechungen wenigstens sich nur mit dem sachlichen, ethischen und ästhetischen Inhalt, Gehalt und Wert des betreffenden Kunstwerkes beschäftigen, aber alle rein grammatischen Erörterungen, wenigstens die die Bildung ganz gewöhnlicher paradigmatischer Formen betreffenden, vollständig außer acht und Übung lassen. Wenn dergleichen bei der nach der analytischen Methode geschehenden Ausführung solcher Lektionen wirklich nötig ist, so wäre das ein Fehler, den diese Methode beginge, wie er selbst bei der striktesten Observanz der alten „grammatisierenden" Methode nicht vorgekommen wäre! Daß er vorkommen kann, ist bei der Vermeidung alles Deutschen und bei der Umgehung aller besonderen grammatischen Ableitungen und Erörterungen begreiflich: ob auch verzeihlich? Wir denken uns mit unserer Auffassung in Übereinstimmung mit den „Bestimmungen" zu finden, wo es (S. 21) für das Deutsche heißt: „Bei der Behandlung von Gedichten ist alle gelehrte Erklärung und alles Sprachliche, das nicht für das poetische Verständnis unmittelbar notwendig ist, vom Übel; das Gedicht soll durch das Wort des Lehrers nur Licht und Leben erhalten", und (S. 87) für die Fremdsprachen: „Je sicherer der Grund in der Aussprache, in den Elementen der Grammatik und im Wortschatz gelegt ist, um so weniger wird das Lesen durch formale Hindernisse aufgehalten, und um so mehr werden bei der Erklärung die sachlichen Gesichtspunkte in den Vordergrund treten können." In den „Lehrplänen" aber heißt es beim Deut-

Digitized by Google

schen (S. 22): „Gedichte, welche in den Klassen behandelt werden, sind auf den unteren und mittleren Stufen zunächst von dem Lehrer gut vorzulesen; danach sind die nötigen sprachlichen und sachlichen Erläuterungen anzufügen, die Grund- und Teilgedanken mit den Schülern aufzusuchen und die Gedichte schließlich zusammenfassend zu besprechen", und bei den neueren Sprachen (S. 43): „Wenn auch mancherlei sprachliche Übungen sowie grammatische und sonstige Belehrungen an die Lektüre anzuschließen sind, so muß diese doch — namentlich in den höheren Klassen — vor einer dienenden Rolle bewahrt werden." Wir haben der Besprechung dieses Buches viel Zeit und Raum gewidmet; wir würden es nicht getan haben, wenn es nicht die Begeisterung der Verfasserin für ihr Buch und für dessen Methode ebenso wohl verdiente, wie die Gewissenhaftigkeit und Sorgfalt, mit der sie in der Bearbeitung desselben nach der von ihr nun einmal für ganz und unbedingt richtig angenommenen Methode verfuhr. Eine Neuauflage, die wir dem Buche gerne wünschen, dürfte nur gewinnen, wenn dabei wenigstens einiges von dem von uns Bemerkten berücksichtigt und, soweit es das methodische Gewissen der Verfasserin erlaubt, zu dem mancherlei Guten, was das Buch schon hat, hinzugefügt würde. Jetzt bleibt uns nur noch übrig, zu erwähnen, daß zugewiesen sind: dem ersten Jahr sieben Lektionen zur Aussprache und Orthographie, dreizehn zur „Anschauungsstunde", zehn zur „Lektürestunde" (S. 1—57); dem zweiten Jahre zehn zur Anschauungsstunde, fünfzehn zur Lektürestunde, vier der „Grammatikstunde" (S. 58—141); dem dritten Jahre zehn zur Lektüre-, fünfzehn zur Grammatikstunde. Auf die Lektürestunden entfallen u. a. fünfzehn Gedichte. Die Anschauung wird auf die Hölzelschen oder auch Meinholdschen Bilder gegründet. Jede Lektion wird geteilt in: Stoffliche Gliederung, Methodische Behandlung, Ausgeführte Lektion. Die Hauptbestandteile letzterer sind: Zergliederung des Anschauungs- oder Lesestoffes in Frage und Antwort, Worterklärung, Zusammenstellung. Im Druck sind die Pluralzeichen oft ausgefallen und sehr oft es, et und est verwechselt.

18/19. Dr. **R. Wimmer**, Lehrgang der französischen Sprache. Nach den neuesten Lehrplänen und der neuesten französischen Sprachreform. Stuttgart 1902. F. Lehmann.
I. Teil: Die vollständige Formenlehre. VI u. 302 S. Geb. 3 M.
II. Teil: Die Syntax. IV u. 283 S. Geb. 3 M.

In dem vorliegenden Lehrgange begrüßen wir, das sei gleich von vornherein gesagt, ein Werk von so einheitlichem Plane, von so strenger Gliederung, von so sorgfältiger Durcharbeitung und von so liebevoller Behandlung seines Gegenstandes, wie uns in den letzten Jahren selten eines entgegengetreten ist: ein Werk, dem man es auf Schritt und Tritt ansieht, daß sein Verfasser die neuere methodisch-didaktische Literatur des neusprachlichen Unterrichts sehr wohl kennt und, wo er ihre Forderungen für gut und richtig erkennt, auch trefflich zu verwerten weiß; daß er aber auch mit dem bewährten Alten noch wohl vertraut ist und es ohne Scheu beibehält, weil, wo und wann es ihm nützlich und nötig erscheint; ein Werk, bei dem, wenn es auch nicht gerade der sogenannten vermittelnden Richtung zufällt, doch jeder seine Rechnung finden und verwandte Saiten anklingen fühlen wird: der eine den Ausgang vom Französischen (Lesestücke), die Berücksichtigung des mündlichen und schriftlichen Gebrauchs der Sprache in Konversation, Diktat, Komposition und

Digitized by Google

Umformung; der andere den Verzicht auf den Bilderdienst, den planmäßigen Betrieb der Grammatik, den Gebrauch der Muttersprache in den Aufgaben, die Forderung von Hin-Übersetzungen, sowie die Betonung des ethisch-ästhetischen Moments in der Lektüre und allem, was mit ihr zusammenhängt. Denn „an das Lesestück, das nach Form und Inhalt auf Gemüt und Geist belebend, bereichernd wirken und die fremde Volksseele dem jugendlichen Schüler zum Bewußtsein bringen soll, schließen sich alle Übungen an." Wenn die Lehrer sie mit des Verfassers „Liebe zum Beruf und der Neigung, an seinen ernsten, edlen Aufgaben fördernd mitzuwirken", in dem Unterrichte durcharbeiten, dann werden sie wirklich durch sie erreichen, was sie bezwecken: „sorgfältige Lautschulung und fließendes sinngemäßes Lesen, grammatische Sicherheit in den wichtigsten Spracherscheinungen, unter Vermeidung jeglicher Spitzfindigkeiten, Aneignung eines ausgiebigen Wortschatzes mit steter Berücksichtigung der Wortbildung, Synonymik und Phraseologie, Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache". Was nun die Einrichtung und den Gang der beiden Teile im besonderen angeht, so ist folgendes zu bemerken:

Der erste Teil umfaßt vier äußerlich voneinander deutlich geschiedene Abschnitte: I. die 71 Kapitel (S. 1—190); II. den Anhang mit 18 Stücken (S. 190—200); III. den grammatischen Teil in 71 Kapiteln, abgeschlossen durch Verbaltabellen (S. 201—260); IV. die Vokabeln zu den einzelnen Kapiteln, nach ihrem Auftreten innerhalb derselben geordnet (S. 261—302). Der Anhang bietet fünf Gedichte, mehrere Anekdoten und Briefe, die administrative Einteilung Frankreichs, die Jahresfesttage, eine Zusammenstellung von Sprichwörtern und Locutions de classe. So bleiben nur die 71 Kapitel zur besonderen Besprechung übrig. Mit Ausnahme des ersten enthält jedes: 1. Lecture, 2. Grammaire, 3. Conversation, 4. Exercices. Schon das dritte Kapitel (S. 2 u.) setzt in der Lektüre (bezw. Anschauung) mit einer Strophe aus „Der Rabe am Fenster" ein; sie verbreitet sich dann meist in Prosa — doch sind auch 16 Gedichte und Gedichtchen an- und eingegliedert — über: Frühling, Diligence, Zeit, Münzen, Weihnachtsabend auf den Dächern von Paris, Sonntag im Dorfe, Ziege des Herrn Seguin; Schöpfung, Frankreich, Europa, Ozeane; Zauberdose, Heinrich IV. vor Paris, Souspräfekt auf dem Lande, Kluger Soldat, Tod des Dauphin; Feste, Maße, Stunden, Jeanne d'Arc, Pfarrer von Cucugnan, Pflichten des Kindes, Marceau, Kasernenheimweh, Schlechter Zuave, Bertrand du Guesclin, Kind als Spion, Bayart, Pariser Gassenjunge: wie man sieht, was den erzählenden Teil angeht, Beiträge aus Daudet, Souvestre u. a. — natürlich entsprechend gekürzt und zurecht gemacht, doch immer des ursprünglichen Reizes nicht entbehrend, auf jeden Fall „Frankreich und den Franzosen" die gebührende Ehre gebend. Die Grammatik enthält kleinere oder größere französische Einzelsätze, die zum Teil inhaltlich untereinander in Zusammenhang stehen, da sie sich ja an den Lese- (und Anschauungs-) Stoff anlehnen. In einigen derselben (meist in den ersten) ist das, worauf jedesmal besonders geachtet werden soll, fetter gedruckt. Die zu den Kapiteln gehörigen Regeln finden sich unter der gleichen Nummer im grammatischen Teile (s. o), weshalb dieser auch genau 71 Kapitel umfaßt. Da auch jedes dieser Kapitel von Musterbeispielen oder Mustersätzen eingeleitet wird, so könnte der „grammatische Teil" hiernach auch ganz selbständig, unter Verzicht auf die Induktion derselben aus den massigen Beispielen der „Kapitel", durchgenommen und behandelt werden.

Digitized by Google

Soll aber die Grammatik wirklich aus der Lektüre induziert werden, dann genügen die (stets) wenigen Mustersätze vor den Regeln ebensowenig, wie (wie wir ebenfalls schon oft gesehen haben) die Beispiele in der Lektüre, wenn eben diese nicht um einer einzigen grammatischen Erscheinung willen über Gebühr ausgedehnt werden soll. Deshalb hat der Verfasser ganz recht, wenn er die Lektüre auch zur Anknüpfung, zur Unterlage, zum Ausgangspunkte für eine größere Menge daran angeschlossener Sätze benutzt, welche deren geringes Material für diese oder jene grammatische Erscheinung in befriedigender und genügender Weise ergänzen. Der grammatische Gang aber ist ungefähr folgender: bestimmter Artikel, Pluralzeichen, Grundzahlen, demonstrative und possessive Adjektiva, Präsens von avoir, être und donner, Verneinung, Kasuszeichen, Imperfekt, Défini, Adjektiv, Futur, Frage, Teilungsartikel, Objektskasus der Personalpronomen, Imperativ, Conditionnel, Ordnungszahlen, zusammengesetzte Zeiten, Passiv, 2. und 3. Konjugation, Komparation, Frage- und Possessivpronomina, Adverb, Abweichungen in der 1. Konjugation, en und y, Indefinit-, Relativ- und Demonstrativpronomina, Konjunktiv, Abweichungen in der 2. und 3. Konjugation, absolute Personalpronomina, die sogenannten unregelmäßigen Verben (u. a. recht hübsch geschieden in solche auf -indre, -uire, -ître, -loir), Präpositionen. Die ganze Konjugation wird in Tabellen vorgeführt auf S. 246—260 des grammatischen Teiles. Die Konversation zerfällt immer in zwei Teile: a) viele vollständige französische Fragen über die Gegenstände, Tiere, Personen, Handlungen und Zustände des Lektüre- und direkten oder indirekten Anschauungsstoffes; b) Aufgaben, welche „zeigen", verlangen oder sonstige Befehle enthalten und Auskunft verlangen über das Wo? Wer? Welches? Wessen? Wem? Wieviel? Wann? Wie? Woran? Womit? Wodurch? usw. Sie verlangen ferner Bestimmungen von Wörtern nach Farbe, Größe, Lage, Aussehen, Bestimmung, Verwendung usw., sodann fordern sie zur selbständigen Bildung von Fragen auf, wollen mit Hilfe angegebener Wörter Auskunft über den Inhalt des Gelesenen haben. Die Stichwörter sind immer auf französisch gegeben, so daß unsicheres Tappen nach dem, was eigentlich verlangt wird, vollständig vermieden ist. Die Selbstfragen der Schüler sind nicht einseitig, sondern sollen nach Personen, Zeiten, Aussageweisen u. dgl. abwechseln. Die Exerzitien zerfallen in: 1. Dictée, 2. Composition, 3. Thème und Umformung. Auch die Dictée zerfällt in zwei Gruppen: a) französische Sätze, welche sich gleichfalls an den Lese- und Anschauungsstoff anschließen und zur Not auch noch um Sätze aus der Grammaire vermehrt werden können; b) Aufgaben grammatischer und formaler Art: Wörter schreiben, abteilen, Wörter (Artikel, Adjektive, Numeralien, Pronomen usw.) der verschiedensten Art zu gegebenen setzen, Änderung des Numerus, der Zeiten, der Personen, der Genera Verbi, Wörter auf ihren Stamm zurückführen oder aus einem gegebenen Stamm Wörter ableiten, steigern, deklinieren, konjugieren, bestimmte Kategorien von Wörtern aus gegebenen bilden (Adverbien aus Adjektiven, Verben aus Substantiven, Substantive aus Verben usf.). Die Komposition verlangt zunächst auch noch: Gegenstände zeigen, Begriffe nennen, wirkliche Sätze bilden mit Hilfe angegebener Wörter und unter Ausfüllung der durch Tilden bezeichneten Lücken, nach gegebenen Mustern andere richtige Sätze bilden, Partizipien in Sätze und umgekehrt verwandeln, Synonyma angeben oder bilden, gegenteilige Bedeutungen angeben, Vergleiche anstellen, Wörter und Ausdrücke um-

Digitized by Google

schreiben, Nacherzählung des Gelesenen, Beschreibungen, Schilderungen und Briefe über Einzelheiten des Gelesenen oder Angeschauten mit besonderer Berücksichtigung der Erscheinungen des gewöhnlichen täglichen Lebens. Die Thème und Umformung zerfallen ebenfalls immer in zwei Gruppen: a) zusammenhängende deutsche Stücke über das Gelesene (oder Angeschaute); b) viele deutsche Einzelsätze aus demselben Bereich, zum Übersetzen ins Französische so eingerichtet, daß nur sehr selten der deutsche Text durch irgendwelche helfende Angaben unterbrochen wird.

Der zweite Teil umfaßt ebenfalls vier Abschnitte: I. die 43 Kapitel (S. 1—188); II. den Anhang, sechs kaufmännische Briefe und dreizehn Gedichte von Lafontaine, Prudhomme, Béranger, V. Hugo, Coppée u. a. enthaltend (S. 189—206); III. den grammatischen Teil (S. 206 bis 241) und IV. die Vokabeln zu den Kapiteln und dem Anhang (S. 242 bis 283). Jedes der 43 Kapitel umfaßt: 1. Lecture, 2. Grammaire, 3. Conversation de tous les jours, 4. Exercices. Die Lektüre bietet größere Erzählungen, Schilderungen und Beschreibungen von dem französischen Leben und Treiben in und außer Paris, aus dem Leben französischer Regenten, wie Ludwig XI., XII. und XIV., Heinrich IV., kulturgeschichtliche Züge usw.: französischen Schriftstellern wie Souvestre, Daudet, Theuriet u. a. entlehnt. In sechs Kapiteln ist dem Prosastücke auch noch ein ihm inhaltlich nahestehendes Gedicht beigegeben. Die zahlreichen der Grammatik dienenden französischen Sätze schließen sich der vorausgegangenen Lektüre an, sind oft so umfangreich, daß sie selbst kleine zusammenhängende Ganze darstellen, und zeigen durch Fettdruck wenigstens eines Wortes, Ausdruckes oder Satzes an, worauf in jedem einzelnen Abschnitt besonderer Nachdruck gelegt werden soll. Der die Syntax behandelnde Gang ist ungefähr folgender: Wortstellung, Partizipien, Hilfsverben, Reflexivum, Infinitiv, Kasusrektion, Tempus- und Moduslehre, nicht reflexiv gebrauchte Verben, die unpersönlichen Verben. Nachdem so mit Recht die Verballehre vorangestellt ist, folgt die Nominallehre: Gebrauch und Unterdrückung der Artikel, Adjektive, Adverbien, Pronomina, Satzverkürzungen, Präpositionen und Konjunktionen. Die Konversation verbreitet sich in den französischen Sätzen ihres ersten Teiles über: Gesundheit, Besuch und Rendezvous, Wetter, Essen, Landleben, Sprache, Krankheit und Arzt, Abreise, Zoll, Gasthaus, Post, Wagen, Restaurant, Café, Lieferanten, Theater, Toilette, Schreibmaterialien und Schrift, Stadt und städtisches Leben, Familie und Haus, menschlicher Körper, Mahlzeiten, Wäsche, weibliche Arbeiten, Buchhändler, Geschäftsleben und Lager, Politik und Künste. Ihr zweiter Teil besteht aus meist unvollständigen deutschen Sätzen oder auch bloßen Stichwörtern, welche Stoff zu freier Bildung von Sätzen und Gesprächen darstellen, und durch besondere Zeichen bezüglich der Art der Frage, der Aufforderung usw. unterschieden werden. Es ist also auch hier, wie bei allen solchen inhaltlich nur angedeuteten Aufgaben des ersten und zweiten Teiles, dafür gesorgt, daß der Schüler ordentlich nachdenken muß, damit er geschickt und mit Bewußtsein fragt und spricht. Die Exerzitien umfassen immer vier Abteilungen: 1. Historiette, 2. Konjugiere, 3. Composition, 4. Thème. Die erste Abteilung gibt immer eine Anekdote, ein Geschichtchen u. dgl., welches als Diktat verwendet oder zur unvorbereiteten Lektüre oder auch als Stoff zu mündlicher Vorerzählung benutzt werden kann. Inhaltlich schließen sie sich mehr oder minder ebenfalls an das Vorausgehende an: kleine Züge und Szenen aus dem französischen Verkehrs- oder Gesellschaftsleben, meistens aber Geschicht-

Digitized by Google

chen von Regenten (Karl dem Großen, Louis XI. und XII., Franz I., Karl VII., Heinrich IV., Louis XIV., Napoleon I., Louis Philippe) oder Dichtern, Künstlern, Schriftstellern (Balzac, Boileau, Bernardin de St. Pierre, Molière, Boieldieu, Buffon u. a.). Das immer mit „Konjugiere" eingeführte Exerzitium verlangt: einfache Konjugation, Satzkonjugation, Ergänzung von Wörtern in Sätzen, Wortableitungen machen, Synonyma, Homonyma, Antonyma angeben, Diminutive bilden, Begriffe erklären oder bestimmen, Sätze verkürzen, gleichstämmige Wörter zusammenstellen, Sätze vervollständigen, Kasus oder Tempora bilden, direkte in indirekte Rede verwandeln, zusammengesetzte Wörter bilden, Ausdrücke bilden oder übersetzen, Gruppen suchen und zusammenstellen, Bitten, Fragen und Befehle stellen oder beantworten usw. Die Komposition verlangt: Inhaltsangaben von Gedichten, Nacherzählungen, Vergleichungen, Briefe (über Reisen, zu Empfehlungen, über Gesundheitszustand, zur Entschuldigung u. dgl.), Beschreibungen und Schilderungen (Morgen, Haus, Reise, Landstraße, Schulweg, Ausflug, Gang zur Schule, Dorf, Toilette, Karneval, Mühle, Kunstwerke usw.), gibt Anleitung zum Briefschreiben und behandelt das dazu Nötige. Das Thème gibt hier nur eine Masse Einzelsätze, welche inhaltlich sich gleichfalls an das Vorausgehende anschließen und unter sich darum auch großenteils zusammenhängen. Bezüglich einer zweiten Reihe von Übungsstücken wird auf das gesondert ausgegebene „Deutsch-französische Übungsbuch" des Verfassers hingewiesen, welches unten besprochen werden wird. Auch diese Erscheinung dürfte das durchaus sichere und umfassende, planmäßige Vorgehen des Verfassers ebenso bezeugen, wie sein Lesebuch, das wir im vorigen Jahrgang, S. 655, anzeigen durften.

### II. Grammatiken ohne Übungsstoff.

1. Dr. **R. Böddeker** und Dr. **H. Bornecque.** Grammaire française pour les classes supérieures de tous les établissements d'enseignement secondaire et pour les séminaires pédagogiques. Exposé raisonné des lois de la syntaxe, suivi d'un tableau du système de la conjugaison française et des verbes irréguliers. VIII u. 172 S. Leipzig 1903. Rengersche Buchh. 2,20 M.

Im Jahre 1896 war in demselben Verlage und von Dir. Böddeker verfaßt die deutsch geschriebene Vorlage dieses Buches unter dem Titel „Wichtigste Erscheinungen usw." erschienen. Das vorliegende geht von dem ganz richtigen Standpunkte aus, daß man die deutsche Sprache im grammatischen Unterricht nicht mehr ausschließlich anwenden sollte, wenn Ohr und Zunge der Schüler ausgebildet genug wären, um die grammatischen Regeln auf französisch ebensogut verstehen und wiederholen zu können, wie auf deutsch. Man solle es dem Lehrer überlassen, zu beurteilen, wann er das Französische einmal nicht auf französisch zu geben brauche. Darum ist also jenes deutsche Buch jetzt auf französisch wiedergegeben worden. Abgesehen von zahlreichen Einzelheiten, werden als besondere Änderungen die drei folgenden genannt: 1. Die Beispiele sind an die Spitze der Regel gestellt und nach einer Beziehung von Sinn oder Klang geordnet, welche sie leichter lernen und behalten läßt: so zwar, daß jedes Beispiel leicht das besondere Verhältnis erkennen läßt, welches es illustrieren soll, und daß die Gesamtheit der Beispiele alle Einzelheiten einer Regel aufweist. 2. Die Bestimmungen vom 26. Februar 1901 über Vereinfachung der Syntax und Orthographie sind berücksichtigt worden. 3. Hinzugekommen ist eine Tabelle über die Verbal-

Digitized by Google

flexionen und über die sogenannten unregelmäßigen Verben, deren trotz allem gesetzmäßige Bildung der Schüler aus den beigegebenen Hinweisen erschließen und erkennen soll. Der Gang der syntaktischen Belehrung und Unterweisung ist: Verb (S. 1—48), Substantiv (S. 49—66), Pronomen (S. 67—84), Adjektiv (S. 85—90), Numerale (S. 91), Adverb (S. 92 f.), Präposition (S. 94—106), Wortstellung (S. 107 bis 129). Der Verballehre sind S. 130—165 gewidmet. Ein sorgfältig ausgeführtes Register (S. 166—172) macht den Schluß des wegen seiner steten Bezugnahme auf das Deutsche und Lateinische, wie durch die stete Angabe der Bezugsquellen seiner Beispiele empfehlenswerten Werkchens.

2. **A. Ohlert** und **L. John**, Schulgrammatik der französischen Sprache für die oberen Klassen höherer Mädchenschulen. Ausg. B. für höh. Mädchenschulen. Nach den Bestimmungen vom 31. Mai 1894 bearb. 4. Aufl. VI u. 205 S. Hannover 1903. C. Meyer. 1,80 M.

Der Text der 3. Auflage, welche im 53. Jahrg., S. 557, angezeigt wurde, ist hier einer erneuten sorgfältigen Durchsicht unterzogen worden. Die erste Auflage wurde mit desselben Verfassers „Lehr- und Lesebuch", sowie mit dessen „Methodischer Anleitung" im 47. Jahrg., S. 486 ff., besprochen. Es sei hier um so mehr darauf hingewiesen, als der Verfasser in dem Vorwort zur vorliegenden Auflage sich zu folgendem Hinweis veranlaßt sah: „An der bewährten, die Grundgesetze der Sprache betonenden Darstellung der Lehre vom Verb ist nichts geändert worden. Daran muß um so mehr festgehalten werden, als die Bevorzugung des praktischen Gesichtspunktes beim Unterricht nur zu leicht die Sicherheit in den grammatischen Formen in den Hintergrund treten läßt. Als zweites ist die einheitliche und gründliche Behandlung der deutschen Sprachgesetze, wenn anders der Erfolg beim fremdsprachlichen Unterricht nicht ausbleiben soll, unbedingt erforderlich." Da Ohlert an die Realschule versetzt worden ist, wird von jetzt ab Fräulein John die Sprechübungen und die Lektüre in den Ohlertschen Unterrichtswerken bearbeiten, während Anlage, methodische Einteilung und Grammatik in seiner Hand bleiben.

3. **G. Schmidt**, Eléments de grammaire française. VII u. 108 S. Heidelberg 1902. C. Winter. Geb. 1,60 M.

Auch dieser Verfasser bricht eine Lanze für den französischen Betrieb des Unterrichts in der französischen Grammatik; denn „es wäre wirklich sonderbar, wenn die Schüler, die von Anfang an darin geübt sind, deren Regeln aus den in der Klasse durchgearbeiteten Texten abzuleiten, in dem Augenblick ihre Muttersprache gebrauchen sollten, wo der grammatische Unterricht ein systematischer werden soll." Nun, man könnte ja sagen: eben weil der betreffende Unterricht bis dahin nur ein gelegentlicher und von den Zufälligkeiten der Texte abhängiger gewesen war, deshalb soll er nun, wo er systematisch werden soll, sich gerade darum der Muttersprache bedienen, weil er sich — namentlich auf lateinlosen Schulen — an deren grammatisches System wird anschließen und nach den Gesetzen der Apperzeption und Anknüpfung deren grammatischer Terminologie wird bedienen müssen (wie es auch hier, wenn auch ins Französische übertragen, der Fall ist). Aber „die Methode muß vom Beginn bis zum Ende des Unterrichts eine bleiben und sich auf alle Übungen erstrecken (‚s'affliger'; soll doch wohl heißen: ‚s'appliquer'?); und darum ist es nicht zulässig, daß man gezwungen sein soll, auf den oberen Klassen zu einem deutsch geschriebenen Leitfaden seine Zuflucht

Digitized by Google

zu nehmen." Wir sind immer dafür eingetreten, daß das kein unbegründetes und kein unberechtigtes Verlangen ist, und haben uns oben wieder bei der Besprechung des ersten Buches dieser Gruppe in diesem Sinne ausgesprochen. Auch soll nicht bestritten werden, daß die damit „erzielten Resultate ermutigend" sind und daß „der ganze Nutzen, den man aus diesem Verfahren ziehen konnte, anerkannt" werden muß; denn „die Grammatik kann einen Gegenstand fruchtbarer und lebendiger Unterhaltung bilden" und „der Schüler kann sie sich mündlich aneignen, ohne daß sein Verständnis der Regeln dabei leidet". Aber das möchten wir bestreiten, daß gerade „die Praxis der neuen Methode im fremdsprachlichen Unterricht" dies verlangt und dazu führt. Vor vierzig Jahren, wo die „alte" Methode noch (oder die „neue" schon einmal?) herrschte, wurde Referent als Primaner nach Borels Grammaire française a l'usage des Allemands unterrichtet — und Borel war Gymnasiallehrer in Stuttgart, seine Grammaire etc. aber 1861 in elfter Auflage erschienen! Was er in ihrem Vorwort schreibt, deckt sich schon — bei der „Übersetzungs"-Methode! — vollständig mit dem, was der Verfasser erst — bei der „Nachahmungs"-Methode — als etwas natürlich oder notwendig Gegebenes hinstellt; denn Borel sagt: „Da im Unterricht einer lebenden Sprache einmal ein Augenblick kommt, wo der in dem ‚praktischen' Teile der Sprache, welche er studiert, schon weit genug fortgeschrittene Schüler deren Studium mittels einer in derselben Sprache geschriebenen ‚Theorie' fortsetzen oder wiederholen kann, so hat sich der Verfasser entschieden, seine auf französisch zu schreiben; denn die Erfahrung hat ihm den unermeßlichen Vorteil gezeigt, welchen es für den Schüler hat, wenn man aus der Grammatikstunde eine Stunde praktischer Fertigkeit macht. Die Schwierigkeiten, welche diese Methode im Prinzip bietet, können nicht in Vergleich treten mit dem Nutzen, welchen man daraus zieht, wenn sie einmal überwunden sind." Soviel zur Geschichte dieser Bewegung! In den bisher schon existierenden französischen Grammatiken dieser Art fand nun der Verfasser zu viel Detail und zu wenig Beschränkung; aber „um wirklich praktisch zu sein, muß ein solches Arbeitsmittel unbedingt einfach und leicht zu handhaben sein". Der Verfasser will also nur das Wesentliche, das unumgänglich nötige Minimum geben. „Alles was nur philologischer Kram ist, belastet das Gedächtnis des Schülers mit unnützer Bürde". Der Verfasser hat auch dem Maß und Ziel gesetzt; denn „man hat endlich darauf verzichtet, die Grammatik um ihrer selbst willen lernen zu lassen. Ihre Herrschaft hat glücklicherweise ihr Ende erreicht: sie hat aufgehört, ein Zweck zu sein, um ein einfaches Mittel zu werden. Sie ist nicht mehr ein Ausgangs-, sondern der Endpunkt einer langen Arbeit, die methodische Zusammenfassung zahlreicher leichter Beobachtungen an der Hand von Texten, die bequeme Klassifizierung der Tatsachen, welche die Schüler bei ihrer Lektüre beobachtet haben." Von diesen Gesichtspunkten aus will also das vorliegende Werkchen verstanden sein. Es zerfällt in drei Teile: 1. Lexicologie, Formenlehre der zehn Redeteile in 117 Paragraphen (S. 1—59). 2. Syntaxe in 87 Paragraphen, behandelnd: a) die Satzglieder (Subjekt, Prädikat, Objekt, Umstandsbestimmung, Attribut) auf S. 63—83; b) den einfachen Satz in 7 Paragraphen (S. 83 bis 86); c) den zusammengesetzten Satz in 1 Paragraphen (S. 86 f.); d) den Nebensatz in 7 Paragraphen (S. 87—91); e) die Moduslehre der Nebensätze in 14 Paragraphen (S. 92—104); f) die Interpunktion in 2 Paragraphen (S. 104 f.). Die Apposition ist beim Attribut, die

Digitized by Google

Wortstellung und die Frage beim einfachen Satze, die Tempuslehre beim Nebensatze untergebracht. In der Formenlehre gehen die Regeln bezw. die grammatischen Erläuterungen den Beispielen, in der Syntax diese jenen voran. Die Beispiele sind zahlreich genug und heben das, worauf es ankommen soll, durch Kursivschrift hervor. In manchen formalen Reihen oder sonstigen Zusammenstellungen läßt sich das Streben, das Behalten des zu Lernenden durch Reimregeln zu erleichtern, nicht verkennen. Sehr übersichtlich sind die Tabellen zur Formenlehre und besonders anzuerkennen die Tableaux récapitulatifs in der Syntax, welche den Lehrgehalt der einzelnen Paragraphengruppen gleich wieder kurz und klar zusammenfassen.

### III. Monographien zur Grammatik.

1. **E. Polentz**, Die Funktionen des französischen Relativpronomens lequel. II. Teil. 31 S. 4°. Berlin 1902. Progr.-Nr. 105.

Der erste Teil dieser Abhandlung wurde im 54. Jahrg., S. 591, angezeigt. Die hier vorliegende Fortsetzung beschäftigt sich weiter mit „lequel unabhängig von Präpositionen" und beweist u. a. durch eine Menge von Beispielen, daß lequel mit Nominativ in der modernen Sprache ganz gebräuchlich ist.

2. **J. Heincke**, Über den Gebrauch des reinen und präpositionalen Infinitivs bei Mathurin Regnier. 30 S. 4°. Hamburg 1902. Progr.-Nr. 818.

Die Abhandlung behandelt: 1. Der Infinitiv als Substantivum (S. 3 f.). 2. Der reine (verbale) Infinitiv (S. 4—10). 3. Der Infinitiv nach Präpositionen (S. 11—30). Immer vom Altfranzösischen ausgehend, zeigt der Verfasser durch Tabellen und quellenmäßig belegte Beispiele aus Régniers Werken, wie weit er noch mit jenem Gebrauch übereinstimmt oder sich davon entfernt bezw. zu dem neuesten Gebrauche überleitet: eine fleißige und übersichtliche Arbeit!

3. Dr. L. **Fries**, Das Geschlecht der französischen Substantive und das Verb. Für die Bedürfnisse der Schule erörtert und zusammengestellt. 68 S. Rauen 1902. Progr.-Nr. 115.

Der Verfasser findet das mechanische Einprägen des Artikels in Verbindung mit dem Substantiv nur für die Wörter praktisch, die sehr oft vorkommen, und auch da bedürfe die erforderliche Sicherheit langer, unaufhörlicher Übung; bei den selteneren Vokabeln werde der Schüler immer versucht sein, das Geschlecht zu erraten, da ihm Artikel und Substantiv nicht als Ganzes im Gedächtnis haften können. Er legt größeren Wert darauf, daß ein Schüler durch eigenes Nachdenken dahin kommt, zu erklären, das bestimmte Substantiv könne nur das eine Geschlecht haben, weil es aus diesem oder jenem Grunde männlich oder weiblich sein muß. Wenn die betreffende Ergründung auf das einfachste beschränkt und die Gesetze mit größter Schärfe und ohne Einschränkung gefaßt werden, dann hat der Schüler hierbei für sein Leben und für seine wahre Bildung mehr erreicht, als wenn er Hunderte von Vokabeln sich eingeprägt hat, die er nie wieder sieht oder hört, oder spitzfindige Regeln auswendig gelernt hat, zu deren Anwendung er kaum jemals kommen wird. Das ist gewiß richtig und für ein solches Kapitel, wie das hier behandelte, auch durchführbar. Der Verfasser führt nämlich zunächst nur diejenigen Substantive vor, die mit irgendeiner Form des entsprechenden Verbs übereinstimmen, und ihn den Zusammenhang er-

kennen lassen, der zwischen dieser Form und dem Geschlecht besteht. Es sind dies: I. aus dem Französischen selbst sofort erkennbar: 1. der Infinitiv (S. 5 f.), 2. das Partizip (S. 6—16); II. erst durch die Zwischenstufe des Lateinischen erkennbar: 1. das lateinische participium masc. gen. (S. 17—22); da hätte beachtet werden sollen, daß auch das neutrum im Französischen ein masculinum wird; 2. das lateinische partic. fem. gen. (S. 23—30); III. aus dem französischen Stamm erkennbar: 1. aus dem konsonantisch auslautenden Stamm: Maskulina (S. 30—47), 2. aus dem vokalisch auslautenden Stamm: Feminina (S. 47—66). Hier wird man aber bei den Wörtern, die trotzdem männlich oder trotzdem weiblich sind, doch lieber ganz vom französischen absehen und auf das lateinische oder sonstige Etymon zurückgehen müssen. IV. Andere lateinische Verbalformen: Maskulina (S. 67 f.). Die angeführten Wörter sind in jeder Gruppe alphabetisch und mit Übersetzung vorgeführt und unter Umständen entweder mit dem Stamm- oder mit dem nächsten Ableitungswort versehen. Es ist eine große Liste! Sie kann auch zu Aufgaben benutzt werden, z. B.: aus dem Substantiv das richtige Verb mit seiner Bedeutung zu finden und umgekehrt; die Bedeutungsunterschiede zwischen Verb und Substantiv festzustellen; die Form des Substantivs aus dem Verb zu erklären; alle in Frage kommenden Ableitungen aufzusuchen, eventuell zu erklären, in welcher Weise die Bedeutung der einzelnen Wörter sich entwickelt hat; die verschiedenartigen Beziehungen zu finden, die sich bei einzelnen Ableitungen ergeben usw. Diese Anregungen sind ebenso praktisch, wie die ganze mit Liebe und Sorgfalt hergestellte Gabe.

4. Dr. **Mayen**, Über die Entwicklung der französischen Konjunktion que und des deutschen Akkusativs mit dem Infinitiv aus dem Lateinischen. 13 S. 4°. Konitz 1902. Progr.-Nr. 33.

Der erste Teil dieser Abhandlung weist nach: 1. die frühesten Spuren des Gebrauches der konjunktionalen Satzbildung statt des acc. c. inf. nach den Verben des Erklärens und Meinens und ihren zunehmenden Gebrauch in der lateinischen Sprache, sowie die Ursachen dieser syntaktischen Veränderung (S. 4—7) — sehr knapp, aber bezüglich des letzteren Punktes überhaupt nicht ausreichend dargestellt; 2. die Entwicklung des deutschen acc. c. inf. aus dem Lateinischen (S. 8 bis 13); Resultat: „Der deutschen Sprache des 19. Jahrhunderts ist die Struktur des acc. c. inf. fremd, denn die nach ‚sehen, hören, fühlen, lassen' u. a. Verbis vorkommende Fügung ist dem eigentlichen acc. c. inf. nur verwandt."

5. Dr. **Richter**, Grammatische Untersuchungen über das französische Volkslied. 25 S. 4°. Gnesen 1902. Progr.-Nr. 173.

Nach einem Verzeichnis über die benutzte Literatur (S. I f.) bespricht der Verfasser die bisher erschienenen Sammlungen, Form, Inhalt und Sprache der französischen Volkslieder (S. 1 f.). Er wendet sich hierauf zu ihrer Betrachtung: I. in phonetischer Beziehung: Verstummung von Vokalen und Konsonanten (S. 3—12), Auftreten gesprochener „parasitischer" Laute (S. 13—17); II. in morphologischer Beziehung: Reste aus altfranzösischer Zeit oder vulgärsprachliche Neubildungen, und zwar für das Pronomen (S. 17—20), für das Verbum (S. 20—25). Diese Abhandlung wird heute, wo man die gesprochene Sprache so sehr betont und um ihretwillen eventuell auch vor dialektischen und provinziellen Eigentümlichkeiten nicht zurückschreckt, ein dankbares

Digitized by Google

Publikum finden. Unter Umständen findet ja durch dergleichen auch diese oder jene Erscheinung der allgemeinen Sprache noch ihre Erklärung. Die Beispiele sind sämtlich quellenmäßig belegt.

### IV. Übungsbücher.

1. **J. B. Peters**, Materialien zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische. Für Oberklassen höherer Lehranstalten. Dritte, umgearbeitete Aufl. VIII u. 128 S. Leipzig 1903, A. Neumann. Geb. 1,80 M.

Die erste Auflage dieses empfehlenswerten Werkchens wurde im 35. Jahrg., S. 358f., die zweite im 44. Jahrg., S. 552, besprochen. Der Verfasser darf also gewiß mit Recht behaupten, daß trotz der Stimmen der „übereifrigen Neuerer" doch das Übersetzen in die Fremdsprache immer geübt worden sein muß. Und nach allem, was wir neuerdings gerade aus deren Lager anzeigen durften, dürfte er recht haben, wenn er sagt: „Doch die Zeit ist nun auch vorüber, in der man jenen Übersetzungen nicht das Wort reden durfte, ohne als arg rückständig bezeichnet zu werden. Im Gegenteil, manch tüchtiger und erfahrener Fachgenosse bricht in den neusprachlichen Zeitschriften wieder mutig eine Lanze für Übersetzungsübungen aus dem Deutschen in die Fremdsprache." Um nun eine möglichst korrekte Sprache zu erzielen, hat er die Texte vielfach wesentlich verändert, neun Stücke gestrichen und dafür dreizehn aus der französischen Geschichte und Literaturgeschichte zugesetzt. Es sind aber wieder siebzig Stücke, darunter 13 aus der allgemeinen, 14 aus der französischen Geschichte, 3 aus der französischen Geographie, 7 aus der französischen Literatur- und Kulturgeschichte, 7 allgemeingeschichtliche Züge, 5 aus der außerfranzösischen Geographie, 8 aus der Naturgeschichte und Naturlehre, 4 Stücke ethischen Inhalts und 9 Briefe, deren je 4 die Antwort auf 4 andere darstellen. Ausstattung und Druck haben sich auf derselben Höhe erhalten.

2. **A. M. Ristow**, Übungsbuch zu Dr. W. Knörichs französischem Lese- und Lehrbuch. Erster Teil. Erstes Schuljahr. IV u. 32 S. Hannover 1903, E. Meyer (Prior). Kart. 50 Pf.

Knörichs französisches Unterrichtswerk wurde für den ersten Teil und für das erste Unterrichtsjahr in erster Auflage als „Französisches Lesebuch" angezeigt im 48. Jahrg., S. 528—533, in zweiter Auflage als „Französisches Lese- und Lehrbuch" im 55. Jahrg., S. 645f. Wenn unsere der ersten Auflage gegenüber geäußerten Bedenken in der zweiten Auflage durch Beigabe eines Lehrplanes für das erste Unterrichtsjahr wenigstens in etwas entsprochen worden war, so werden sie durch das vorliegende Übungsbuch noch mehr zerstreut. Seine Veröffentlichung entsprach einem von mehreren Seiten her geäußerten Wunsche. Es sind Aufgaben zu schriftlichen Übungen der mannigfaltigsten Art: Abschreiben und Wörter in Silben zerlegen, Wörter mit verschiedenem Geschlecht aufschreiben und durch Artikel bezeichnen, Plurale bilden, französische Fragen mit Stichwörtern beantworten, Wörter nach Lauten ausschreiben, Adjektive in beiden Geschlechtern ausschreiben, Substantive in Teilungsartikel setzen, Sätze nach Mustern bilden, Satzkonjugationen, substantivische Attribute bilden, Dativbestimmungen machen, Deklinationsübungen in Sätzen, Verben sammeln und aufschreiben, Verbalformen bilden, Personen verändern, Hin-Übersetzungen, Umbildungen, Analysen des Lektüren-Inhalts durch Fragen, andre Wörter einsetzen, Tempora verändern, Rechenaufgaben, Endungen ergänzen, ver-

schiedene Aussageweisen bilden, Numerus verändern, adjektivische Attribute einsetzen, nacherzählen mit veränderten Personen. So soll also das Büchlein den Lehrern und Lehrerinnen die Mühe des Aufsuchens und Diktierens von Übungsstoffen ersparen, den Kindern als bequeme Anleitung bei der häuslichen Arbeit dienen und die Einheitlichkeit des Unterrichts in den verschiedenen Klassen einer Schule ermöglichen. Knörichs Lehrplan zur 2. Auflage (s. o.) ist der Bearbeitung des grammatischen Stoffes zugrunde gelegt; doch ist auch hier noch „dem Lehrenden die Möglichkeit einer Auswahl geboten", z. B. in bezug auf die Hin-Übersetzungen, die der Lehrer zu französischen Diktaten verwerten kann. Hauptsache ist, daß durch die nachahmende Verarbeitung des Lesestoffes „die Kinder von Anfang an im freien Gebrauch der Sprache" geübt werden. Beigegeben sind: auf S. 1—4 vier Lauttafeln mit Musterwörtern in deutscher Übersetzung, die während des propädeutischen Lautkursus zu Sprechübungen benutzt werden können, 2. die gruppierende Beschreibung der Hölzelschen Winter- und Frühlingsbilder (S. 23—30).

3. Dr. **W. Röhrs**, Hilfsbuch zu G. Striens Elementarbuch der französischen Sprache. Ausg. A. IV u. 100 S. Bremen 1903, Rühle & Schlenker. 1,50 M.

Das Striensche Elementarbuch, dessen für den Unterricht in den unteren Klassen zu verwertendes sprachliches Material hier in systematischer Zusammenstellung vorgeführt wird, wurde in erster Auflage im 44. Jahrg., S. 543f., angezeigt; das Lehrbuch fand für die erste Auflage von Teil I, Ausg. A, ebenfalls im 44. Jahrg., S. 544f., für die fünfte Auflage im 55. Jahrg., S. 647f. seine Besprechung. Wir erwähnen das, weil uns das „Elementarbuch" zu keiner Besprechung mehr vorgelegen hat und dasselbe jetzt sehr wohl der erste Teil von Ausgabe A des „Lehrbuches" sein könnte. Auf jeden Fall soll das vorliegende Buch einerseits ein Hilfsmittel sein, daß der Schüler das aus dem Elementarbuch in der Schule Gelernte sich schnell wieder vergegenwärtigen und einüben kann; anderseits soll es aber auch für die Wiederholungen und Zusammenfassungen auf den folgenden Stufen die Grundlage abgeben und zu einer klaren Übersicht der grammatischen Elemente verhelfen. Für jene Seite seiner Benutzung sind die Beispiele in den Listen des grammatischen Teiles in der nämlichen Reihenfolge aufgeführt, wie im Elementarbuch; für diese Seite aber ist die systematische Anordnung gewählt worden. Das Buch selbst bietet: I. Grammatik (S. 1—50), II. Übersicht der wichtigsten Regeln (S. 51—54), III. Wendungen (S. 55—61), IV. Wortschatz (S. 62—73), V. Anhang (S. 74—80), VI. Übungsbeispiele S. 81 bis 100). Die Grammatik behandelt nach der Wortstellung die Redeteile in der gewöhnlichen Reihenfolge. Die Beispiele, die meist dem französischen Anschauungsmaterial des Elementarbuches entnommen sind, stehen vor den Regeln, zeichnen das, worauf es ankommt, durch fetteren Druck aus und sind, soweit sie nicht verändert oder ganz neu gebildet worden sind, mit der Bezeichnung der Stücke versehen, bei denen sie im Elementarbuch auftreten. Die Regeln, die dieselbe typische Auszeichnung aufweisen, sind kurz und bündig gehalten. Mit besonderer Sorgfalt sind die Präpositionen behandelt, vom Französischen aus (S. 45—43), vom Deutschen aus (S. 41—49). Daß auf die wichtigsten Regeln in der Übersicht darüber nur mehr mit Stichwörtern hingewiesen ist, ist nur anzuerkennen. Die „Wendungen" bringen das Phraseologisch-Idiomatische in der Anordnung der Stücke, um beim Fortschreiten des Unterrichts immer schon benutzt werden zu können. Der Wortschatz stellt die vorkommenden Sub-

Digitized by Google

stantive und Verben teils nach sachlichen, teils nach sprachlichen Gesichtspunkten zusammen. Der Anhang stellt Beachtenswertes bezw. Verwechselbares zusammen aus der Aussprache (S. 74 f.), Orthographie (S. 75 ff.) und Homonymik (S. 77—80) vom Deutschen aus. Die „Übungsbeispiele", denen ein mit Angabe der Striensschen Lektionen und ihres Lehrstoffes versehenes Verzeichnis vorausgeht (S. 81 f.), enthalten nach denselben Angaben nur deutsche Übungssätze zu solchen Regeln, die unbedingt sicheres Eigentum der Schüler werden müssen. Sie sind zwar in der Hauptsache nur für ein glattes, fließendes mündliches Übersetzen in raschem Tempo berechnet, aber sie sollen schwächeren Schülern zu Hause Gelegenheit geben, sich darauf vorzubereiten und einzuüben. Die besonnene und umsichtige Art der Bearbeitung verdient um so mehr Anerkennung, als auch dieses Buch zeigt, daß die Erfahrungen mit der Reformmethode schließlich doch solche Bücher verlangen.

4. Dr. **K. Wimmer**, Deutsch-französisches Übungsbuch. IV u. 64 S. Stuttgart 1903, Lehmann. 1 M.

Dieses Buch enthält gleichlaufend mit den Nummern des zweiten Teiles, d. h. der Syntax, des „Lehrgangs der französischen Sprache", von demselben Verfasser, 43 Kapitel deutschen Hin-Übersetzungsstoffes. Jedes Kapitel umfaßt zwei Stücke: A. die Umgangssprache, B. Geschichtliches. In einer Lektion, einem Briefe, sind beide Stücke der Umgangssprache gewidmet. Die geschichtlichen Stücke führen uns durch die Geschichte Frankreichs von den alten Galliern bis zur heutigen Republik; drei der B-Stücke enthalten literaturgeschichtliche, sechs kultur- bezw. staatsgeschichtliche, zwei geographische Themen, alles in allem 56 Seiten. Seite 56 bis 64 enthalten Präparationen zu den B-Stücken in fortlaufender Reihenfolge, und natürlich vom Deutschen ausgehend. Das Buch bildet einen würdigen Abschluß des ganzen Werkes.

## V. Korrespondenz.

1. Prof. Dr. **H. Ehrenthal**, Lettres de la correspondance scolaire internationale. 28 S. Breslau 1903. Progr.-Nr. 262.
2. Prof. Dr. **K. Markscheffel**, Der internationale Briefwechsel. Seine Geschichte, Bedeutung, Einrichtung und sein gegenwärtiger Stand. (Fremde und eigne Erfahrungen.) 44 S. Weimar 1903. Progr.-Nr. 776.

Zu beiden Abhandlungen wolle man das oben im englischen Berichte (VI, 1 und 2) Gesagte vergleichen.

## VI. Konversation.

1. Prof. Dr. **W. Kasten**, Einführung in die technische Ausdrucksweise im Französischen an der Hand der Anschauung. Mit vier Abbildungen. 52 S. Hannover 1903, E. Meyer. 90 Pf.

Das Buch enthält Material zur Besprechung der Hölzelbilder: 1. Der Hafen (S. 5—20), 2. der Hausbau (S. 21—32), 3. Inneres eines Kohlenbergwerks und 4. eines Hüttenbergwerkes (zusammen S. 33—52). Die Beschreibungen von Nr. 1 auf S. 5—12, von Nr. 2 auf S. 21—25, von Nr. 3 auf S. 33 ff. und von Nr. 4 auf S. 36—41 stützen sich zum Teil auf Artikel der Revue des deux mondes, zum Teil auf Encyklopädien und Fachzeitschriften. In Nicht-Berufsschulen dürften diese Beschreibungen aber kaum zu verwenden sein: dazu sind sie eben doch zu technologisch und wimmeln von Ausdrücken, die nicht gerade zum Gesprächs-



Digitized by Google

stoff des gewöhnlichen Lebens gehören. Selbst für Handels-, technische und gewerbliche Anstalten und (von den Realanstalten) für Oberrealschulen dürfte das Buch noch mehr als für den augenblicklichen Bedarf nötigen Stoff bieten. Der beste Beweis dafür sind die inhalts- und umfangsreichen Vokabulare, zu Nr. 1 auf S. 13—18, zu Nr. 2 auf S. 26 bis 29, zu Nr. 3 und 4 auf S. 42—48: siebzehn Seiten Vokabeln zu einundzwanzig Seiten Text — das dürfte doch des Guten etwas zu viel sein! Das hat wohl der Verfasser auch selber gefühlt; sonst hätte er nicht in sehr vielen Fragen der Questionnaires die Antworten durch Stichwörter angedeutet. Die Questionnaires umfassen zu Nr. 1 S. 18ff., zu Nr. 2 S. 30ff., zu Nr. 3 und 4 S. 48—52. Im übrigen ist ja die sorgfältige Ausführung nur anzuerkennen. Die vier Abbildungen stellen die betreffenden Gegenstände dar, sind aber wegen ihrer Kleinheit nicht gerade sehr deutlich.

2. Prof. Dr. **F. Marheineke,** La classe en français. XVI u. 362 S. Hannover 1902, E. Meyer. 5 M.

Die Gedanken, die den Verfasser bestimmten, ein solches Buch zu veröffentlichen, welches sich im wesentlichen nur mit dem Leben und Treiben auf dem Boden der Schule beschäftigt, sind ungefähr folgende: Gewiß ist es für jeden Neuphilologen nötig, sich durch einen Aufenthalt in Frankreich eine gründliche Kenntnis der Sprache, des Landes und seiner Bewohner zu verschaffen; denn nur dort selbst kann man das richtigste Französisch hören und sprechen lernen. Aber leider wird dieses Glück nicht allen Neuphilologen aus finanziellen Gründen zuteil; die dafür von Staaten und Städten ausgesetzten Stipendien und Beihilfen genügen weder der Zahl noch der Größe nach. Und selbst wenn das der Fall wäre, so entspricht doch das praktische Resultat eines solchen Aufenthaltes nicht immer auch dem glühendsten Eifer und besten Geschick des jungen Lehrers. Man hat überhaupt häufige Klassenbesuche seitens der Fremden nicht gern und liebt es nicht, sie stundenlang als Zuhörer bei sich zu haben. Sie werden nie die Gelegenheit bekommen, die Lehrer zu und mit den Schülern von den tausend kleinen Vorkommnissen des Schullebens in und außer der Klasse reden zu hören, auch nicht von den verschiedenen erziehlichen Fragen, zu denen der deutsche Lehrer sich täglich und stündlich in der Klasse Stellung zu nehmen veranlaßt sieht: die Kenntnis der betreffenden Wörter, Redensarten sollte aber doch gerade ein sehr wichtiger Bestandteil des praktischen Resultats eines solchen Aufenthalts sein; denn solche Unterhaltungen sind gewiß ein sicheres Mittel, das Französische den Schülern vertraut zu machen. Auch die (Ferien-) Kurse in Grenoble und Paris können nichts oder nur sehr wenig gerade zur Erreichung dieses Zieles beitragen. In Erwägung dieser Übelstände wollte nun der Verfasser den jungen Neuphilologen zu Hilfe kommen, indem er in französischer Sprache ein Buch verfaßte, welches das darstellt, was auf allen höheren Schulen gesagt und getan wird, oder was mit Erziehung und Unterricht in Verbindung steht, und welches alles das lebendig vorführt und in Szene setzt, was gewöhnlich das Schulleben in und außer der Klasse bewegt, welches aber außerdem noch eine Menge anderer mehr oder minder darauf bezüglicher Dinge beigibt. Es sind in der Tat sehr oft ganze Szenen aus dem Schulleben, die uns hier geboten werden, Reden und Gegenreden von sehr aktuellem Inhalt und Interesse. Sie sind in 185 Nummern besprochen, die in der alphabetischen Reihenfolge der deutschen Stichwörter für ihren Inhalt aufeinander folgen, wie ihr Verzeichnis

Digitized by Google

auf S. IX—XII zeigt; aus diesen 185 Hauptgruppen kann man aber mit Leichtigkeit noch ca. 240 Unterabschnitte gewinnen, wie das auf S. XIII bis XVI gleichfalls alphabetisch angelegte Verzeichnis solcher zeigt. Es dürfte, wie gesagt, nur wenige Vorkommnisse und Vorgänge aus dem Schul- und Schülerleben geben, welche hier nicht in konversationeller Manier (doch so, daß zunächst immer nur der Lehrer das Wort hat) zur Behandlung und zum Austrag kämen. Natürlich sollen die Artikel nicht auswendig gelernt werden: sie sollen nur zur Beobachtung dienen und zur Nachahmung reizen. Dazu aber sollen sie beständig und aufmerksam gelesen werden: es wird dann schon so viel hängen bleiben, daß der Benutzer seine Scheu und sein Ungeschick, auf französisch über all dergleichen zu reden, bald als überwunden ansehen darf. Lesen und immer wieder lesen: das wird am besten die Kenntnis der nötigen Wörter und Redensarten verschaffen! Man muß zugeben, daß es dem Verfasser gelungen ist, die hier leicht mögliche Monotonie zu vermeiden und den Wortschatz dem mannigfaltigen Wechsel der Gegenstände, Situationen und Zwischenfälle glücklich anzupassen. Er überläßt es dem Benutzer, daraus das für ihn gelegentlich Passende herauszunehmen, ohne ihm zuzumuten, sich auf seine pädagogische Behandlung der betreffenden Fragen und Fälle einzuschwören und zu verlassen. Wenn auch das Französisch des Buches nicht immer einwandsfrei sein mag, so muß man immerhin bedenken, daß es für die Fälle immer noch idiomatisch sein kann: bei Fällen von Insubordination, Mangel an Disziplin, Ordnung, Haltung usw. wird auch der deutsche Lehrer nicht immer klassisch reden, aber doch das Bewußtsein haben und äußern: „mit dem habe ich einmal deutsch geredet" —, anders fällt's im Französischen auch nicht aus, wenn der Lehrer einmal gesagt hat: „Je te mettrai le point sur le i." Auf jeden Fall verdient diese Sammlung, wenn sie vielleicht auch da und dort des Guten zu viel tut, wegen der Art und Absicht ihrer Zusammenstellung alle Anerkennung, um so mehr, als das großzügig angelegte Buch doch nur für das Lehrerpublikum zur Benutzung bestimmt ist.

3. Prof. **E. Pfohl**, Wiederholungs- und Übungsbuch der französischen Konversation zum Gebrauche an höheren Handelsschulen (Handelsakademien) sowie für den Privat- und Selbstunterricht bearbeitet nach der neuen französischen Orthographie und der neuen deutschen Rechtschreibung. 160 S. Wien 1903, A. Pichlers Wwe. & Sohn. 2,20 K.

Dieses Buch zerfällt in zwei Teile: I. Répétition de la grammaire (S. 1—91), II. Conversation (S. 91—155). Der Anhang (S. 155—160) enthält den Abdruck des Leyguesschen Erlasses. Der erste Teil geht von dem Verb aus und behandelt dann erst die andern Redeteile: was für ein Repetitionsbuch schließlich nicht nötig gewesen wäre! Nach den Verbaltabellen der regelmäßigen Konjugationen folgen Zusammenstellungen der Verben syntaktischer Art (abweichend reflexive, Gebrauch der Hilfsverben, verschiedene Kasusrektion, Infinitiv mit und ohne Präpositionen: S. 2 bis 14), hierauf eine Geläufigkeitsübung, d. h. entsprechende deutsche Sätze, die sofort fließend französisch herunterzulesen sind (S. 14—19). Darauf folgen die unregelmäßigen Verben; sie werden behandelt nach: Konjugation, Komposition und Ableitung; dieser Lehrgehalt wird veranschaulicht in Exercices, d. h. französischen Einzelsätzen, welche besonders das phraseologische Moment berücksichtigen (zusammen auf S. 19—41). Die Behandlung des Substantivs berücksichtigt die Verschiedenheiten in Geschlecht, Bedeutung und Numerus, gibt dann eine Zusammenstellung von Substantiven nach sachlichen Gesichtspunkten und schließlich eine Phraséologie,

Digitized by Google

d. h. französische Einzelsätze mit eingestreuten Gallizismen (S. 41—57). Die Pronomina, Adjektiva, Adverbien, Numeralien, Präpositionen und Konjunktionen werden so behandelt, daß auf ihre Aufzählung bezw. Zusammenstellung immer eine Phraséologie und eine Geläufigkeitsübung folgt. Der zweite Teil spricht über: Menschliches, Toilette, Mahlzeiten, Wohnung, Stadt und Land, Jahreszeiten, Zeit und Stunde, Vergnügungen, Berufe und Gewerbe, Handel und Industrie, Frankreich in neun Kapiteln (S. 92—144). Jede Conversation zerfällt in: 1. französische Fragen und Antworten, 2. Wortschatz auf französisch und deutsch, 3. Phraséologie und 4. Geläufigkeitsübung. Ein besonderer Anhang gibt eine sachlich geordnete Zusammenstellung von Verben (S. 145—151) und von Adjektiven (S. 151—155). Inhalt und Anlage lassen das sorgfältig hergestellte Buch für den bezeichneten Zweck als recht brauchbar erscheinen.

4. **G. Stier**, Causeries françaises. Ein Hilfsmittel zur Erlernung der französischen Umgangssprache. Für höhere Lehranstalten, Fortbildungsschulen, Pensionate, sowie zum Selbststudium. 3. durchgesehene und vermehrte Auflage. XV u. 306 S. Köthen 1903, O. Schulze. 3 M.

Die erste Auflage dieses so empfehlenswerten Buches, dem ja auch durch die schnell nötig gewordene dritte Auflage die Anerkennung nicht versagt geblieben ist, wurde angezeigt im 51. Jahrg., S. 459f., die zweite im 54. Jahrg., S. 594.

Die hier vorliegende dritte Auflage hat folgende Veränderungen erfahren: Streichung des Luftballons, des Umzugs des Bœuf gras, Kürzung des Artikels über das Photographieren; — Umarbeitung der Artikel: Verlobung, Trauung, Taufe, den jetzigen Pariser Verhältnissen entsprechend; ferner: Mahlzeiten — in bezug auf Diners mit und ohne Gäste und in bezug auf besonders Pariser Speisen; weiter: Krankheiten — nach den betreffenden Körperteilen geordnet; desgleichen: Stadt in übersichtlicher Anordnung; endlich: Unterricht — in bezug auf die höheren Knabenschulen und den Universitätsunterricht; — Ergänzungen: Reise — in bezug auf das Hotelleben; Besuch — bezüglich jour fixe und Visitenkarten; Feste — bezüglich der bürgerlichen Feste; Stadt — bezüglich Akademien, Telephone, Turnen u. a.; Brief — betreffend Postanweisungen; Theater — betreffs Freibillets an Kritiker. — Unter den neuesten Ereignissen sind besonders die auf den Post-, Telegraphen-, Eisenbahn- u. a. Verkehr bezüglichen zu nennen. — Außerdem sind in den Kontext eine Menge neuer Wörter aufgenommen, so daß sich das Buch auch mit dieser Auflage auf der Höhe erhalten hat, auf der es bisher stand.

## VII. Vokabelschatz.

1. Dr. **A. Kron**, Verdeutschungs-Wörterbuch der französischen Umgangssprache. Zum Studium von Le Petit Parisien und La France sowie für allgemeinen Gebrauch bearbeitet. 124 S. Karlsruhe 1903, A. Bielefeld 1,50 M.

Dieses Buch gibt die Verdeutschung des im Vocabulaire explicatif desselben Verfassers enthaltenen einsprachigen Vokabelstoffes, gerade so wie sein oben angezeigtes Verdeutschungs-Wörterbuch der englischen Umgangssprache, die seines Vocabulary with Explanations enthielt. Das Vocabulaire explicatif wurde im 54. Jahrg., S. 595f. angezeigt, wo das verhältnismäßig meist Unzulängliche dieses einsprachigen Verfahrens aus den angeführten Beispielen klar genug geworden sein mag. Jetzt mag man

Digitized by Google

das Verdeutschungs-Wörterbuch mit benutzen oder stillschweigend zugrunde legen, und — Nutzen und Erfolg werden gewiß viel größer sein! Der Petit Parisien, dessen Inhalt mit diesem Wörterbuch besser als mit jenem Vocabulaire erschlossen werden kann, wurde angezeigt im 49. Jahrg., S. 541—544. Das Buch En France hat uns noch nicht zur Besprechung vorgelegen. Der Wortschatz beider Bücher ist hier gelegentlich erweitert durch Einreihen auch sonst geläufiger Wörter und Bedeutungen; damit aber dürfte wohl auch der ganze Wortvorrat der lebendigen Verkehrssprache Gebildeter dargestellt sein, wenn man einerseits von ganz elementaren Wörtern absieht und anderseits mit der Fähigkeit der Benutzer rechnet, aus einem mitgeteilten Wortansatz, der für die betreffende Wortfamilie typisch ist, die ohne besonderen Scharfblick erkennbaren, nahe verwandten Mitglieder dieser Familie festzustellen.

## VIII. Lektüre.

### a) Lesebücher.

1. **Fr. Klinckfieck**, Französisches Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. X u. 236 S. Leipzig 1903, Rengersche Bh. Geb. 2,25 M.

Das Buch ist zu dem Zwecke zusammengestellt, einerseits den Einblick in die französische Literatur, den der Schüler der oberen Klassen durch das Lesen größerer dramatischer, historischer und erzählender Werke schon gewonnen hat, zu erweitern und zu vervollständigen, anderseits dem kurzen Überblick über die französische Literatur, der etwa vom Lehrer gegeben wird, als Unterlage zu dienen. Das Buch will aber durchaus keine sog. Chrestomathie, kein Manuel u. dgl. sein — denn es hat alle Dramen, die als Lektüre für ein Semester oder Quartal dienen, die historischen Werke des vorigen Jahrhunderts, die größeren Erzählungen der Romanciers jener Zeit ausgeschlossen. Dafür aber sind nicht nur besonders berücksichtigt die literarischen Erzeugnisse der letzten fünf Lustren, sondern auch aus früheren Zeiten solche Schriftsteller, die wegen der Eigenart ihres Talents zur Behandlung in der Klasse während eines ganzen Semesters oder Quartals nicht passen, wohl aber geeignet sind, durch Proben aus ihren Werken den literarischen Wissens- und Gesichtskreis der Schüler zu erweitern. Solche Schriftsteller sind u. a.: La Bruyère, Bossuet, Mirabeau, weil ihre Besonderheit nicht durch entsprechende klassische Beispiele in unsrer deutschen Literatur vertreten ist; aber auch Montesquieu, Voltaire, Rousseau, weil sie ihrerzeit zu den führenden Geistern in Frankreich gehört haben und auf dessen geistige Entwicklung von weitgehendstem Einfluß gewesen und geworden sind. So stellt vorliegendes Buch auch noch eine Chrestomathie dar, aber im Sinne der Breslauer These 8 des Lektüre-Kanons (vgl. 55. Jahrg., S. 662 und 632). Zugleich sucht es den Forderungen nach „Realien" gerecht zu werden, insofern seine Stoffe den Zusammenhang mit anderen Unterrichtsgegenständen (Religions- und Sittenlehre, politische Geschichte, Literatur- und Kunstgeschichte, klassisches Altertum) herzustellen bezw. festzuhalten suchen. Demgemäß sind hier aufgenommen I. aus dem 17. Jahrhundert (S. 1—33): La Fontaine (mit 8 Beiträgen), La Rochefoucauld (1), Bossuet (2), Me. de Sévigné (3), La Bruyère (3); aus dem 18. Jahrhundert (S. 34—83): Montesquieu (Perserbriefe 5, Geist der Gesetze 6 B.), Voltaire (3 und 4 Briefe), J. J. Rousseau (7 B. aus Neue Héloïse, Gesellschaftsvertrag, Emil und Bekenntnissen), Buffon (1), Mirabeau

Digitized by Google

(1); aus dem 19. Jahrhundert (S. 84—236): Me. de Staël (1), Chateaubriand (4), Béranger (2), Lamartine (5), V. Hugo (8), A. de Vigny (3), A. de Musset (6), Balzac (2), G. Sand (4), Mérimée (2), Michelet (4), Flaubert (2), Taine (3), Daudet (1), Zola (2), Lecomte de Lisle (6), Sully Prudhomme (8), Hérédia (6), Maupassant (2), Anatole France (3), Bourget (2). Man sieht aus dieser Übersicht, daß in der Tat die „Moderne" am meisten bedacht ist. Die Zahl der Gedichte beträgt 50. Ausstattung und Auswahl machen das Buch empfehlenswert, auch der Mangel von Einleitungen, Anmerkungen, Inhaltsangabe u. dgl.

2. Dr. **Ph. Rotzmann**, Französisches Lese- und Realienbuch für die Mittel- und Oberstufe. Mit 1 Übersichtskarte und 51 in den Text gedruckten Abteilungen. VIII u. 404 S. Bielefeld 1903, Velhagen & Klasing. Geb. 3,50 M.

Auch dieses Buch soll, ohne gerade eine sog. Chrestomathie sein zu wollen, ergänzend neben der Schriftstellerlektüre einhergehen, in dem Sinne, wie Ziehen (s. o. im englischen Berichte sub II, c, 3) sich über Bedeutung und Notwendigkeit eines solchen Realllesebuches ausgesprochen hat. Streng auch hier an dem Grundsatz festhaltend: „Frankreich den Franzosen!" macht es zunächst (I.) mit dem „gegenwärtigen Frankreich" (S. 1—93) bekannt und schildert A. „Frankreich im allgemeinen" (S. 1 bis 27) in 13 Bildern, und zwar dessen geographische Lage, seine Verwaltung und Erziehung, seine Produkte, Industrie, Verkehrswege und -Mittel, Mahlzeiten, den Charakter seiner Bewohner, auch in militärischer Hinsicht, B. „Paris und seine Umgebung" (S. 28—50) in 5 Bildern, C. die Provinzen (S. 51—93) in 16 Städte- und Kulturbildern. Es folgt II. die „Geschichte Frankreichs" in 50 Charakterbildern (S. 94 bis 256): Volksgeschichtliches, Biographisches, Politisches und Staatsrechtliches, Kommerzielles, Kunstgeschichtliches, Hofgeschichtliches, Sprachgeschichtliches, Landesgeschichtliches. Sind in der I. Abteilung die einzelnen Abschnitte fast immer andern Autoren entnommen, so sind hier mehrfach herangezogen: Lavisse, Girard, Lamé-Fleury, Duruy, Thombres und Monod, Taine, H. Martin, Lamartine, Lanfrey, Duchassing. Als III. Abteilung figurieren 52 dichterische Beiträge (S. 257—322), 4 zu La Nature (S. 257—259), 6 zu La Famille (S. 259—264), 3 Chansons de Noël (S. 264—266), 8 zu Le travail (S. 266—274), 6 zu Les pauvres (S. 274—279), 3 zu Vie de Soldat (S. 280—283), 12 zu Histoire (S. 283—309), 4 ohne besondere Klassifizierung (S. 309—312), 6 ausgewählte (meist dramatische) Stücke aus klassischen Dichtern (S. 312 bis 322). Mit mehreren Beiträgen sind beteiligt: V. Hugo, Boucher, Aicard, La Fontaine, Béranger, Coppée, Molière. Es folgen 32 Sprichwörter (S. 322f.). Hieran schließt sich IV. die Geschichte der französischen Literatur (S. 324—361) in fortlaufendem Texte, weil hier die Unterstützung durch andere Unterrichtsfächer fehlt, und zum Nachschlagen sowohl bei der Lektüre des Lesebuchs wie bei der Autorenlektüre bestimmt, auch zur Ergänzung von Abschnitt III benutzbar. Zu dem ersten bis dritten Abschnitte sind in französischer Sprache gehaltene Erläuterungen und Anmerkungen, den Seiten- und Zeilenzahlen folgend, beigegeben (S. 362 bis 398), die sich auf das Sachliche allein beschränken. Ihnen folgen Zeittafeln zur französischen Geschichte (S. 399—402) und Regententafeln (S. 403f.). Eine Karte von Frankreich, von der Umgebung von Paris und ein Plan von Paris schließen das Ganze würdig ab. Sie und die andern Abbildungen sollen ebenso zu Sprechübungen benutzt werden,

Digitized by Google

wie die Anmerkungen oder die Themen über französisches Alltagsleben u. a. Andre Stoffe dienen als Grundlage zu schriftlichen Arbeiten, wieder andere nur zur kursorischen Lektüre als Literaturproben, noch andere zu Vergleichen in der Darstellung: worüber zu entscheiden dem Lehrer allein überlassen bleibt.

b) Zeitschriften.

1. **L'Écho littéraire.** Journal bimensuel destiné à l'étude de la langue française (fondé par **A. Reitzel**) dirigé par **A. Brunnemann, M. Hebert** et Dr. **Ph. Rossmann.** 23me année. No. 21. (1er novembre 1903.) Heilbronn, E. Salzer. Abonnement 4 M. jährlich.

Das angezeigte Blatt will eine Zeitung sein für alle, die sich bereits die grundlegenden Kenntnisse in der französischen Sprache erworben haben und sich nun durch Privatlektüre weiter zu bilden beabsichtigen. Das uns hier vorliegende Heft enthält: 1. Biographisches über M. Dutoit (S. 305), Verfasserin von 2. Cyprès et Roses (S. 306—309), 3. einen Abschnitt über Paris aus dem eben angezeigten Lesebuche (S. 309—311), 4. ein Gedicht von A. France (S. 312), 5. L'éducation esthétique à l'école primaire (S. 312—316)), 6. La correspondance interscolaire (S. 316 f.), 7. Grammaire et exercices mit Corrigés (S. 317—320). Ein Supplément (S. 289—304) enthält die Fortsetzung von Poil de Carotte von J. Renard. Die Texte sind den besten modernen Schriftstellern entnommen. Sie eignen sich ganz gut zur Privatlektüre für Schüler und Schülerinnen höherer Lehranstalten. Diese „wird an der Hand dieser Zeitschrift zu einer kontrollierbaren Leistung dadurch, daß die Schüler einen bestimmten Text einer Nummer, die in mehreren am besten aus der Schülerbibliothek entnommenen Exemplaren zirkuliert, zu Hause verarbeiten und in der Klasse dem Inhalte nach sich gegenseitig abfragen bezw. nacherzählen". Das englische Pendant, oben im englischen Berichte zu besprechen vergessen, ist

2. **The Literary Echo.** A Fortnightly Paper intended for the study of the English Language and Literature (founded by **W. Weber**) edited by Dr. **Th. Jaeger.** Sixth year. No. 13. July 1, 1903. Heilbronn, E. Salzer. Abonnement jährlich 4 M., halbjährlich 2 M.

Hier sollen dem Handels- und Verkehrswesen besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden, doch sollen auch gute Reden und gute dramatische Stücke nicht fehlen, aber auch die Vermittlung der Kenntnisse und Verhältnisse des täglichen Lebens soll gepflegt werden. „Jeder Leser hat nicht nur das Recht, sondern wird sogar gebeten, alle seine mit der Spracherlernung zusammenhängenden Wünsche und Anliegen uns offen anzuvertrauen. Je genauer wir die Bedürfnisse und den Kenntnisstand unsrer Leser kennen, desto mehr sind wir imstande, darauf Rücksicht zu nehmen. Wir versprechen jedem derartigen Schreiben willigstes und geduldigstes Gehör": mehr kann man gewiß nicht verlangen! Die vorliegende Nummer enthält: 1. ein Gedicht von Cornwall (S. 289 f.), 2. The Present State of English Literature von R. Shindler (S. 290—295), 3. den Anfang von Bow Bells, Original-Lustspiel von H. J. Byron (S. 295—302), 4. Gleanings von Holmer (S. 302), 5. The Present State of Economical Relations between Europe and America von A. Carnegie (S. 303—306), 6. Study of Words. Idiomatical Expressions (S. 307 f.), 7. Grammar and Exercices (S. 308—310), 8. Application for A Situation (S. 311 f.), 9. Translation and Correction of the exercises (S. 312). Die Lektüre wird in beiden Heften durch angemessene Fußnoten unterstützt.

Digitized by Google

3. **E. Henri Bloch,** Les Cinq Langues. Journal-Revue des Langues Allemande, Anglaise, Espagnole, Française, Italienne. Publication bimensuelle illustrée, paraissant le 5 et le 20 de chaque mois. Preis der Nummer 50 Cts. Abonnement jährlich: für 1 Sprache 4,50 Fr., für 2 Spr. 6 Fr., für 3 Spr. 7,50 Fr., für 5 Spr. 10 Fr. Paris, Rony & Cie.

Vor uns liegt Nr. 1 des 4. Jahrganges dieser Zeitschrift vom 5. Oktober 1903. Diese Revue soll dem dringenden Bedürfnisse der gebildeten Berufskreise entgegenkommen, dem heutigen Leben und Streben der benachbarten Kulturvölker nachzugehen bezw. auf dessen Spuren zu bleiben, die öffentliche Meinung, den Volkscharakter, die Eigenart eines fremden Landes kennen zu lernen, und zwar in einer Auswahl, zu deren Zusammenstellung es den meisten an Zeit oder an Mitteln gebricht. Es soll aber auch jede Nummer Originelles bringen: biographische und literarische Studien über Schriftsteller und ihre Werke, Reisebeschreibungen, Märchen, Novellen, Anekdoten, Zeitereignisse des modernen Lebens, Pädagogik der neueren Sprachen und Bücherschau; auch soll dadurch der internationale Briefwechsel und Schüleraustausch befördert werden. Die vorliegende Nummer enthält I. für das Deutsche: 1. das Husumer Heimatfest von Engelke (S. 2ff.), 2. Heimatfest, Schauspiel von Frenssen, besprochen von Engelke (S. 4f.), 3. „Abseits" (S. 5), Meeresstrand (S. 6) von Th. Storm, 4. der Diamant (S. 6), 5. Stammbuchworte (S. 6 f.), 6. Wie Kaiser Wilhem II. den Tag verbringt (S. 7f., 7. Themen aus den Prüfungen für Deutsch in Lille (S. 8); II. für das Englische: 1. The French Members of Parliament in England (S. 2f., 2. The late Lord Salisbury (S. 4f.), 3. Lady Curzon as Detective (S. 5, 4. The Macedonian Rising (S. 5f.), 5. Looping the Loop and Circling the Circ (S. 6f.), 6. Dwarf races of Europe (S. 7f.), 8. Devoirs, Corrigés und Examenaufgaben (S. 8); III. für das Französische: 1. Gedicht von Brizeux (S. 2), 2. Le Sou perdu von Guyau (S. 3), 3. Histoire de trois petits lapins (S. 3), 4. Souvenir d'enfance von A. France (S. 3f.), 5. Le ruisseau von A. Karo (S. 4), 6. Le Pont du Gard von Rousseau (S. 4f.), 7. La langue française von Bigot (S. 5f.), 8. L'alouette von Michelet (S. 6), 9. Une fête locale dans le Nord de la France (S. 6f.) und 10. Bibliographie (S. 8). Aus diesen detaillierten Inhaltsverzeichnissen mag hervorgehen, wie vielseitigen Interessen der Schulwelt diese Revue gerecht zu werden versucht.

## IX. Realienkunde.

1. Prof. Dr. **Lange,** Die Realien im neusprachlichen Unterricht. 20 S. 4°. Halberstadt 1903, Progr.-Nr. 299.
2. Dir. Dr. **Warnecke,** Welche Bedeutung hat der Unterricht in englischer (und französischer) Volks- und Landeskunde für die Geistesbildung und wie können die Realanstalten die Kenntnis derselben vermitteln? 10 S. 4°. Wittenberge 1903. Progr.-Nr. 153.
3. Dr. **J. Ziehen,** Über die Verbindung der sprachlichen mit der sachlichen Belehrung. Betrachtungen zur Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts. 81 S. Frankfurt a. M. 1902. Kesselringsche Hofbuchh. 1 M.

Diese drei Abhandlungen wurden schon im englischen Berichte unter II, c, 1—3 besprochen.

4. Dr. **E. Goerlich,** Hilfsbuch für den französischen Unterricht in den oberen Klassen. XII u. 330 S. Leipzig 1902. Rengersche Buchh. 4 M.

Die wenigen Literaturwerke, welche, in Anbetracht der geringen Stundenzahl und der auf die Übungen im mündlichen und schriftlichen

Digitized by Google

Gebrauch der fremden Sprache hinzielenden Bestimmungen der Lehrpläne, gelesen werden können, genügen nicht, um „eine reiche Anschauung von der Eigenart der französischen Literatur in den letzten Jahrhunderten, sowie einige Kenntnis der Kultur und des Volkstums zu gewinnen" (Lehrpläne). Da sollte nun zunächst die Privatlektüre den Schüler mit dem modernen Theater und der neueren Roman- und Novellenliteratur bekannt machen. Aber das wird nicht genügen: ein besonderes Lesebuch muß 1. Abschnitte aus Literaturwerken bieten, die vollständig zu lesen es an Zeit mangelt, und deren Verfasser doch einen mächtigen Einfluß auf das Geistesleben ihrer Zeit ausgeübt haben (s. oben bei dem Klinckfieckschen Lesebuche); 2. muß es eine möglichst übersichtliche Darstellung der Volks- und Landeskunde, Geschichte und Literaturgeschichte bringen; 3. soll es auch die planmäßig vorzunehmenden Sprechübungen über Vorkommnisse des täglichen Lebens ebensowohl, wie über Geschichte, Literatur und Kunst des französischen Volkes fördern; dazu aber eignet sich nicht ohne weiteres jeder Lektürestoff, und ist andererseits eine feste Unterlage nicht zu entbehren, nach welcher der Schüler entweder wiederholen oder sich vorbereiten kann. Durch eine dergestaltete Ergänzung der Klassenlektüre können 4. die in der Lektüre nur gestreiften historischen Ereignisse ausführlicher besprochen, geographische und kulturhistorische Fragen eingehender erörtert, das Leben und die Bedeutung einzelner Persönlichkeiten näher beleuchtet und der Wort- und Phrasenschatz der Schüler in vielseitigerer Weise, besonders nach der praktischen, wissenschaftlichen und technischen Seite hin erweitert werden. Endlich soll es 5. auch sogenannte Musteraufsätze bringen, die, als Vorbilder für den Schüler, in mannigfacher Form zu behandeln hätten: Städte- und Landschaftsbilder, Reisebeschreibungen, kurze Biographien geschichtlich bedeutender oder literarisch hervortretender Persönlichkeiten usw. Auch würden stilistische Bemerkungen, Formeln und Wendungen zur Bearbeitung eines Themas, eine Zusammenstellung der wichtigsten Synonyma wohl am Platze sein. Von diesen Gesichtspunkten aus ist das vorliegende Buch angelegt. Es enthält demgemäß: I. 17 Abschnitte über das zeitgenössische Frankreich (S. 1—49): Landeskundliches, Administratives, Volkskundliches, Kommerzielles, Industrielles, Schulpolitisches u. dgl.; II. 19 Abschnitte über die Hauptsachen der geschichtlichen Entwicklung Frankreichs (S. 50—101) und 5 Geschichtsaufsätze (S. 101 bis 121): Auskünfte über einzelne Ereignisse und Begebenheiten, bestimmte Daten und Epochen der französischen und nachbarlichen Geschichte; III. 32 Abschnitte zu einem historischen Überblick über die französische Literatur (S. 122—177) mit besonderer Berücksichtigung der letzten drei Jahrhunderte und des biographischen Momentes über den Werdegang, die zeitliche Rolle und die bleibende Bedeutung der betreffenden Schriftsteller; IV. 19 ausgewählte Prosastücke aus den Autoren jener Jahrhunderte, namentlich Montesquieu, Voltaire, Rousseau (S. 178—219) und 24 poetische Stücke, namentlich von La Fontaine, Béranger, Lamartine, Hugo, Coppée (S. 219—250); V. 11 Stücke „nützlicher Kenntnisse" über Reisen, Höflichkeit, Unterhaltung, Berufe, gewerbliche Etablissements u. dgl. (S. 251—288): besonders für die Pflege der Sprechübungen über das tägliche, gesellschaftliche und wirtschaftliche Leben geeignet; VI. 9 Abschnitte über Style et Rédaction (S. 289—328): eine kleine Stil- und Aufsatzlehre, abgeschlossen durch die Besprechung von 89 Gruppen von Synonymen, die in alphabetischer Ordnung auf S. 329 f. zusammengestellt sind. Beigegeben ist eine Karte von Frankreich und ein Plan von Paris. Man darf wohl sagen, daß dieses Buch vorläufig den Ziehenschen

Anforderungen an ein Realienbuch noch am nächsten kommt — und damit soll es empfohlen sein. Die benutzten Autoren sind fast durchgängig namhaft gemacht.

5. Dir. **J. Schneider**, Einige Hilfsmittel für die Praxis des französischen Unterrichts in der Prima. 60 S. 8°. Altenburg 1902. Progr.-Nr. 766.

Die Bedenken und Gedanken, die dieses Schriftchen veranlaßten, sind im großen und ganzen dieselben, wie die bei dem vorausgehenden Buche angegebenen. Demgemäß bietet es: I. Littérature française: Auszüge aus Corneilles Cid, Racines Phädra und Iphigenie in Aulis, Boileaus Dichtkunst (S. 3—19); II. Abriß der französischen Literaturgeschichte (S. 20—42) mit besonderer Berücksichtigung des vergangenen Jahrhunderts; III. Ursprung und Entwicklung der Schulen in Frankreich (S. 43—52); IV. Leitfaden und Regeln für die Aufsätze (S. 53—60): es ist also besonders das literarische Gebiet, für welches dem Verfasser solche realistische Erweiterungen und Vertiefungen nötig erschienen.

## X. Ausgaben.

1/5. Französische und englische Schulbibliothek. Herausg. von **Otto E. A. Dickmann**, Leipzig 1903/4. Rengersche Buchh.

a) Reihe A: Prosa. Bd. 139. Journal d'un Interprète en Chine par le comte d'Hérisson. Für den Schulgebr. erkl. von Dr. A. Krause. VIII u. 129 S.

Es sind Erlebnisse eines Teilnehmers aus der Umgebung des Oberbefehlshabers, welcher im Jahre 1860 die französische Expedition gegen China leitete: persönliche Leiden und Freuden, aber auch Land und Leute selbst, und die betreffenden kriegerischen und diplomatischen Ereignisse werden uns mit ebensoviel Frische und Natürlichkeit, wie gesunder und humorvoller Beobachtungsgabe vorgeführt. Das Interesse an dergleichen ist ja gerade jetzt wieder „brennend". Das für Deutsche weniger Belangreiche bezw. Polemische ist weggelassen, doch ohne daß dadurch der Zusammenhang gestört würde. Biographische Einleitung S. VII f. Text S. 1—101. Sachliche und phraseologische Anmerkungen S. 102—127. Alphabetisches Verzeichnis derselben S. 128 f.

b) Reihe A: Prosa. Bd. 140. Récits d'Aventures et Expéditions au Pôle Nord par J. Gros. Mit einer Karte der Nordpolarregion. Für den Schulgebr. herausg. von L. Hasberg. VI u. 97. S.

Manche seiner ursprünglichen Reiseberichte und Reisebeschreibungen hat der dafür durch die Mitgliedschaft der Société de géographie geehrte Verfasser zu fesselnden und packenden Erzählungen, zum Teil à la J. Verne, umgearbeitet. Hier liegen vor: 1. Les derniers Peaux-Rouges — natürlich eine Indianergeschichte (S. 1—42), 2. Le Trésor des ancêtres — eine Goldgräber- und Indianergeschichte aus Mexiko und Arizona (S. 43—59), 3. A travers les glaces — aus der Nordpolexpedition des Kapitäns Hall i. J. 1871 und den Leiden der Schiffbrüchigen auf einer Eisscholle (S. 60—67), 4. L'expédition du capitaine De Long au pôle nord — Bericht über Schicksal und Reise der „Jeannette", welcher Nansen in seinem „In Nacht und Eis" als für ihn bedeutungsvoll und (negativ) vorbildlich Erwähnung tut (S. 68—89). Sachliche Anmerkungen S. 90—97, ihr alphabetisches Verzeichnis S. 98. Schon für die Mittelstufe geeignet. Wörterbuch dazu ist besonders erschienen.

Digitized by Google

c) Reihe A: Prosa. Bd. 142. Une famille pendant la guerre 1870—1871 par M^me^ B. Boissonnas. Ouvrage couronné par l'Academie française. Für den Schulgebr. bearb. von M. Banner. VIII. VIII u. 116 S.

„Das hier vorliegende Werk enthält 45 Briefe, die von den verschiedenen Angehörigen einer französischen Familie während des deutsch-französischen Krieges geschrieben worden sind, und deren Sonderwert darin besteht, daß sie uns in ihrer Gesamtheit ein klares Bild davon geben, mit welchen Empfindungen das große Ringen der beiden Völker in dem Lande der Besiegten von einer unmittelbar davon betroffenen Familie begleitet worden ist." Der Vater und der älteste Sohn in Paris beim Heere der Belagerten, der zweite Sohn bei der Loire-Armee, die besonnene und taktvolle Frau und Mutter mit einem jüngeren Knaben und zwei Töchtern in einem Landgute des Departement Oise, deren charakterstarke und stets heitere Schwester mit wechselndem Aufenthalt in zwei andern, dem Kriegsschauplatz ebenfalls naheliegenden Departements, ein als Krankenpfleger sich verdient machender Kutscher — das sind die Hauptpersönlichkeiten der Korrespondenz; die Zeit, in die sie fällt, geht vom 5. September 1870 bis zum 18. Januar 1871. Das Original enthält mehr Briefe; die hier stehenden sind um einige allzu chauvinistische oder nationalistische Züge verkürzt. Wir würden gar keine solche Streichung vorgenommen haben: es schadet unsrer Jugend gar nichts, wenn ihr einmal etwas auch nicht im rosigen Lichte des „Hurra-Patriotismus" erscheint, sondern unter einem andern Gesichtswinkel entgegentritt, und wenn sie auf jeden Fall nie vergißt, daß jenseits des Rheins noch immer Leute wohnen, deren Selbstbewußtsein und Patriotismus gleichfalls Berücksichtigung verlangt! „Stellen, wo die Besiegten ihrem Groll allzuscharfen und für den Sieger geradezu beleidigenden Ausdruck geben," können und dürfen um so weniger verletzend sein und wirken, als „diese ungezwungenen und zunächst nicht zum Zwecke der Veröffentlichung gemachten Mitteilungen aus dem Lande des Feindes ein Ehrenbrief für das deutsche Heer und insbesondere auch für die deutschen Mannschaften sind." Text S. 1—102, sachliche Anmerkungen S. 103—115, Verzeichnis dazu S. 115f.

d) Reihe A: Prosa. Bd. 144. Retraite de la grande armée et Bataille de Leipzig. (Aus: Mémoires du général Baron de Marbot.) Für den Schulgebr. erklärt von A. Stange. Mit 2 Karten. VIII u. 87 S.

Der im Titel erwähnte General war Zeuge der aufregenden Kämpfe der napoleonischen Zeit, die er in bewegten Zügen schildert, und für deren erstmalige kritische Betrachtungen er ja auch von Napoleon in seinem Testament bedacht wurde. Die Memoiren wurden erst in den vierziger Jahren niedergeschrieben, und noch später von der Familie des Verfassers veröffentlicht. Wenn sie mittlerweile schon die 67. Auflage erlebt haben, so liegt der Grund dafür nicht sowohl in dem kaptivierenden Inhalt der Memoiren, als in dem faszinierenden, zuweilen auch ein wenig flunkernden Darstellungstalent des Verfassers. Letzteres als ein Charakteristikum der Personalität und Nationalität zu erkennen, gehört ja mit zu dem, was von der heutigen Lektüre an „Volkskunde" verlangt wird. Text S. 1 bis 36—68. Sachliche Anmerkungen S. 69—85 mit alphabetischem Verzeichnis der Offiziere S. 85f.

e) Reihe B: Bd. 30. Alexandre le Macédonien. Tragédie en cinq actes par Le Comte de Gobineau. Für den Schulgebr. erkl. von B. Völcker. XIX u. 85 S.

Die Gobineau-Gemeinde in Deutschland ist im Wachsen: das zeigt nicht bloß das Interesse, welches der Lektüre dieses Stückes schon entgegen-

Digitized by Google

gebracht worden ist, sondern auch das Elogium, welches der Herausgeber in seinem Vorwort (S. V ff.) und Professor Schemann, dessen großer Ausgabe der Text entnommen ist, in der „Einleitung zu Alexandre" (S. X bis XIII) dem Verfasser und seinem Werke spenden. Es ist in der Tat eine mit Freuden zu begrüßende Ergänzung oder Fortsetzung der streng klassischen Tragödie eines Racine und Corneille: nicht bloß wegen der großen Ähnlichkeiten zwischen ihnen und Gobineau, sondern auch wegen der vielfachen Reminiszenzen aus Mythologie und Geschichte. Auf letztere nehmen die Anmerkungen (S. 76—84) mit der Zeittafel (S. 85), die durch Sprechübungen noch weiter ausgebeutet werden können, ganz besonders Bezug. Biographische Einleitung S. VIII f., Einleitung zu Alexandre S. X—XIII. Bemerkungen über den Alexandriner S. XIV—XVII (Gliederung, Silbenzahl, Hiatus, Reim) und sprachliche Bemerkungen (Orthographisches, Grammatisches, Lexikalisches) S. XVII ff.

6/14. **Bibliothèque française.** Dresden 1901/03. G. Kühtmann.

a) **Bd. 71. Dr. Rahn. Contes et Nouvelles II. Ernste und heitere Novellen hervorragender Schriftsteller der neueren französischen Literatur. Für den Schulgebr. bearbeitet. Mit Anmerkungen, Questionnaire und Wörterbuch. 1,20 M.**

Der Text umfaßt 112 Seiten und bietet von Theuriet: St. Nicolaustag und Forelle (S. 1—31), von Claretie: Seiltänzer (S. 32—67), von Daudet: Der Photograph und die Alten (S. 68—84), von Souvestre: Zwei Devisen (S. 85—102), und ein Anonymon: das Pfund Zucker (S. 103—112). Wörterbuch 32 S., Anmerkungen und Fragen 32 S.

b) **72. Bd. Dr. Rahn. Dasselbe III. 1,20 M.**

Der Text umfaßt 137 Seiten und bietet, von Ohnet: Tante Ursulas Unglück (S. 1—48), von Theuriet: Aurikel (S. 49—69), von Daudet: Die Belagerung von Berlin und Partie Billard (S. 70—88), von Mérimée: Matto Falcone (S. 89—109), von Goncourt: Marie Antoinette im Temple (S. 109—129) und ein Anonymon: Theatervorstellung im 17. Jahrhundert (S. 129—137). Wörterbuch 36 S., Anmerkungen und Fragen 34 S.

c) **73. Bd. Mademoiselle Alex par Mme Suzanne Gagnebin. Nouvelle. In Auszügen mit Anmerkungen und Fragen nebst einem Wörterbuche zum Schulgebr. herausgeg. von Prof. Dr. C. Th. Lion. Einzig autorisierte Ausgabe 1,60 M.**

Der Text, von dem mehrere Kapitel überhaupt nur als Résumé wiedergegeben werden, umfaßt 148 Seiten. Er behandelt in drei Teilen: Bébé Alex, Petite Alex, Mademoiselle Alex. Seine Lektüre ist für Mädchenschulen- und Pensionate besonders geeignet. Wörterbuch 61 S., Anmerkungen und Fragen 24 S.

d) **74. Bd. Matelot par Pierre Loti. Nach der 23. Auflage des Originals für den Schulgebrauch bearbeitet von Oberl. Dr. Rahn. Mit Anmerkungen und Wörterbuch. 1,60 M.**

Nachdem in dieser Ausgabe zum ersten Male für deutsche Schulen Lotis Pêcheur d'Islande erschienen war (vgl. 47. Jahrg., S. 511), folgt nun der sprachlich gleich schöne, moralisch höher zu wertende Matelot mit seinen reizenden Szenen aufopfernder Liebe der Mutter und selbstverschuldeten Niederganges des Sohnes. Dem Bändchen ist ein Porträt Lotis beigegeben. Text 130 S., Wörterbuch 36 S., Anmerkungen und Fragen 28 S.

Digitized by Google

e) 75. Bd. L'Avare par Molière. Mit Einleitung, Anmerkungen und Wörterbuch zum Schulgebr. herausg. von Prof. H. Lichtenauer. 1,20 M.

Dem Text (141 S.) geht eine biographisch-literarische Einleitung (S. IV—VIII) voraus. Wörterbuch 34 S., Anmerkungen 8 S.

f) 76. Bd. Histoire d'un Conscrit de 1813 par Erckmann-Chatrian. Im Auszuge für den Schulgebr. herausgeg. von Dr. A. Mühlau. 1,60 M.

Der Text wird auf 132 Seiten geboten, das Wörterbuch umfaßt 30, die Anmerkungen 18 Seiten.

g) 77. Bd. Mademoiselle de la Seiglière par Jules Sandeau. Nach der neuesten Auflage des Originals für den Schulgebr. bearb. von Dr. Rahn. Mit Anmerkungen und Wörterbuch. 1,60 M.

Der Text dieses in dem Vorwort mit Recht hochgewerteten Lustspiels, welches in dieser Sammlung eine Reihe neuerer Lustspiele eröffnen soll, umfaßt 173 Seiten, das Wörterbuch 28, die Anmerkungen 17 Seiten.

h) 78. Bd. Les Origines de la France contemporaine par H. Taine de l'Académie française. L'Ancien régime. Nach der 23. Ausgabe des Originals für den Schulgebr. bearbeitet von Prof. Dr. Medem. Mit Anmerkungen und Wörterbuch. 1,40 M.

Nach einer Würdigung der Bedeutung von Taines Darstellung des Ancien régime (S. IIIf.) und nach einer biographisch-literarischen Einleitung (S. IVf.) wird der um Unwesentlicheres gekürzte Text auf 149 Seiten vorgeführt. Wörterbuch 40, Anmerkungen mit deren alphabetischem Verzeichnis 23 Seiten.

i) 79. Bd. Le tour de la France par deux enfants par G. Bruno. Im Auszug mit Anmerkungen und Wörterbuch nach der 350. Auflage des Originals für den Schulgebr. herausgeg. von Dr. M. Stoye. Mit Autorisation der Verlagshandlung Belia Frères, Paris. 1,40 M.

In der das Werk würdigenden und kurz skizzierenden Einleitung bemerkt der Herausgeber, daß er auf Wunsch des Verlegers das Original auf etwa ein Drittel gekürzt habe. „Gestrichen sind in erster Linie diejenigen Abschnitte, die für unsre jugendlichen deutschen Leser naturgemäß von geringerem Interesse sein müssen, wie z. B. die zahlreichen und umfänglichen historischen Abweichungen. Dagegen habe ich, außer vielen geographischen Bemerkungen, fast ungekürzt aufgenommen die sehr lehrreichen Schilderungen verschiedener industrieller Betriebe und, bei dem in unsrer Jugend erfreulicherweise immer lebhafter werdenden Interesse für maritime Dinge, alle Kapitel, die der See und dem seemännischen Leben gewidmet sind, wie die fesselnde Beschreibung des Marseiller Hafenlebens und des transatlantischen Dampfers, der Seefahrt durch den Atlantischen Ozean mit dem furchtbaren Schiffbruch usw." Text 130, Wörterbuch 44 und Anmerkungen 16 Seiten.

Zu Anlage und Charakter der ganzen Sammlung wolle man die Besprechungen in früheren Jahrgängen vergleichen.

15/17. Englische und französische Schriftsteller der neueren Zeit. Für Schule und Haus herausgeg. von **J. Klapperich**, Glogau 1903, C. Flemming.

a) Bdch. 21. Ausg. B. Les Femmes savantes. Comédie par Molière. Avec une introduction et des notes par Dr. F. Lotsch. XVII u. 99 S. 1,50 M.

Der Text (S. 1—62) ist nach den Szenen-Angaben der Original-Ausgabe von 1673 unverkürzt, mit Ausnahme von acht Versen im ersten Akt, wiedergegeben. Ihm ist vorausgeschickt eine Einleitung (S. VII bis XVII), welche behandelt: 1. Molières Leben (S. VII—X), 2. die ge-

lehrten Frauen (S. X—XIII), 3. die Sprache Molières (S. XIII f.), 4. den französischen Vers, namentlich den klassischen Alexandriner (S. XIV—XVII), 5. die richtige Lesung französischer Verse (S. XVII). Die Anmerkungen (S. 62—99) sprechen sich aus über die dramatischen Situationen, die Charaktere gewisser Personen, die historischen Tatsachen oder Anspielungen, die Eigentümlichkeiten des Stils und der Ausdrucksweise Molières und geben nach jedem Akte ein ausgezeichnetes Résumé als abschließende Angabe des Inhalts bezw. des Gedankengangs des Gelesenen und als Überleitung zu dem zu Lesenden. Die literatur- und kulturgeschichtlichen Erläuterungen kommen hinzu, um ein rasches und verständiges Lesen so viel wie möglich zu erleichtern, ohne daß doch der Bequemlichkeit von Lehrern oder Schülern allzu großer Vorschub geleistet wird. Das ist für letztere wenigstens schon dadurch ausgeschlossen, daß der Text der Einleitung und Anmerkungen nur auf französisch gegeben ist. Diese Bearbeitung ist also ebenso anerkennens-, wie empfehlenswert.

b) 23. Bdch. Ausg. A. Scènes militaires par Alfred Cérésole. Ausgewählt und für den Schulgebr. erklärt von Prof. Dr. K. Sachs. 67 S. 1,20 M.

Aus A. Céréfoles A la veillée (1892) ist das erste der hier stehenden Stücke „Waterloo" (S. 1—10) entlehnt, die übrigen den Scènes vaudoises in welchen sich auch die Scènes militaires, Souvenirs des Frontières 1870—1871 befinden. Es sind: der Generalmarsch (S. 11—18), die erste Begegnung (S. 19—23), die Kanone von Belfort (S. 24—28), der Einzug der Franzosen (S. 29—35), der Fall Bourbakis (S. 36—42), der nach Bern geführte Schatz (S. 43—54). Referent war im Kriegsjahre in Vevey, kennt auch den Verfasser und kann, in neu geweckter Erinnerung an das damals Erlebte, nur sagen: Ja, so waren, so sprachen, so handelten sie, die biedern Waadtländer! Sachliche Anmerkungen (S. 55—67) folgen, wie oben, der Seiten- und Zeilenzahl des Textes.

c) 25. Bdch. Romanciers du XIXe siècle. Extraits de P. Mérimée, A. Dumas père, P. Loti, E. Zola. Für den Schulgebr. ausgewählt, und erklärt von Dr. L. Hasberg. Mit einer Übersichtskarte vom Schlachtfelde von Sedan. VII u. 88 S. 1,50 M.

Aus der Colomba von P. Mérimée wird hier mitgeteilt: Une Scène de Vendetta en Corse (s. 3—13) mit einer biographisch-literarischen Einleitung auf S. 1 f., einem Résumé über das Werk (S. 3 f.) und sachlichen Anmerkungen auf S. 79—82. Von A. Dumas Vater ist aufgenommen L'Evasion tragique du Comte de Monte-Christo (S. 18 bis 35); diesem Texte geht voraus die biographisch-literarische Einleitung (S. 14 ff.) und ein Résumé zu Dumas' Werken (S. 16 ff.). Die meist Übersetzungsbeihilfen enthaltenden Anmerkungen dazu stehen auf S. 82 ff. Aus P. Lotis Pêcheurs d'Islande sind aufgenommen Le Départ de Yann (S. 39—42) und L'Epousée du Naufrage (S. 42—52). Einleitung dazu S. 36 ff., Résumé des Werkes S. 38 f., sachliche Anmerkungen S. 84 f. Von Zolas Débâcle erscheinen hier La défense de Bazeilles (S. 57—65) und Les dernières cartouches (S. 65—85). Einleitung S. 53 ff., Résumé S. 56 f., (meist) sachliche Anmerkungen S. 85—88. Ein Sonder-Wörterbuch soll Auskunft über etwaige stilistische Schwierigkeiten geben: es lag uns nicht mit vor. Dieses Bändchen darf vom ästhetischen wie ethischen Gesichtspunkte aus gleichermaßen empfohlen werden; sprachlich und sachlich dürfte es den Oberklassen am besten liegen.

Digitized by Google

18. Perthes' Schulausgaben englischer und französischer Schriftsteller. Gotha 1898. F. A. Perthes. Nr. 3. Ausgewählte Erzählungen von Fr. Coppée. Für den Schulgebr. bearb. von A. Rohr. VII u. 126 S. 1,40 M.

Der Text wird eingeleitet durch eine dem liebenswürdigen Schriftsteller und seinen Werken vollständig gerecht werdende Einleitung. Aus den Contes en Prose ist ausgewählt Maman Nunu (S. 1—5), aus Les vrais riches ist entlehnt On rend l'argent in 4 Stücken (S. 6—43), aus den Contes rapides ist entnommen Le Convalescent (Coppée selbst) auf S. 43—60, aus den Vingt contes nouveaux ist mitgeteilt Le Morceau de pain (S. 60—69) und aus den Longues et brèves die Weihnachtsgeschichte L'Enfant perdu (S. 69—89). Deutsch gehaltene Anmerkungen begleiten Seiten- und Zeilenzahl der Texte. Zum schnelleren und leichteren Lesen ist ein Sonderwörterbuch von 20 Seiten beigegeben, welches 20 Pf. extra kostet. Der Band kann nach Inhalt und Ausstattung empfohlen werden.

## XI. Litteraturgeschichte.

1. **G. Bröse,** Freundeschule. Lustspiel in fünf Aufzügen von Nivelle de la Chaussée. 64 S. Naumburg a. S. 1902. Progr.-Nr. 299.

Seit Albrechts „Lessings Plagiate" weiß man ziemlich genau, daß Lessing sein Gutes nahm, wo er es fand, und was daran von ihm, und was von andern sein kann. Eine der Quellen nun für Lessings Minna von Barnhelm ist L'École des amis par Nivelle de la Chaussée. Die alten Ausgaben sind nicht sehr häufig; neue nicht aufzutreiben: so entschloß sich denn Herr Oberlehrer Bröse, das Stück nach der Ausgabe der Werke de la Chaussées in fünf Bänden vom Jahre 1763 — demselben Jahre, in welches auch Lessings Entwurf zu Minna von Barnhelm fällt — in deutscher Übersetzung darzubieten, um eine bequeme Vergleichung desselben mit dem Lessingschen Stücke zu ermöglichen. Er hat seine Aufgabe mit Geschick und Fleiß, und gewiß auch den Lehrern des Deutschen zu Dank gelöst.

2. **E., E., B. Lacomblé,** Histoire de la littérature française. VI u. 107 S. Leipzig 1903. B. G. Teubner. 1,80 M.

Der Verfasser hat aus guten Quellen geschöpft und aus dem Seinigen das Beste dazugegeben: Begeisterung für den Stoff im ganzen, Wärme für die Gegenstände desselben im einzelnen, gute Beobachtungsgabe, Eleganz der Sprache und Geschick der Anordnung. So ist freilich kein Katalog, kein Sammelsurium von bio- und bibliographischen Notizen, kein Tabellen- und Lernbuch, kein Gerippe zustande gekommen, sondern ein Buch voll Saft und Kraft, von Fleisch und Blut. Daher wird auch derjenige, der nicht schon etwas gelesen bezw. literarische Studien getrieben hat, nicht viel davon haben; aber wer sich schon etwas mit den betreffenden Gegenständen beschäftigt hat, der wird das Buch gern und mit Genuß lesen als eine Zusammenfassung all des Schönen und Guten, was er bei seiner Lektüre hoffentlich selbst schon beobachtet hat. Es behandelt in fünf Kapiteln: 1. das Mittelalter in sechs Paragraphen (S. 1—9); 2. das sechzehnte Jahrhundert in acht Paragraphen (S. 10 bis 18); 3. das siebzehnte Jahrhundert, erste Periode bis 1660, in acht Paragraphen (S. 19—27), zweite Periode in drei Abschnitten und zwölf Paragraphen (S. 28—46): Zeitalter Ludwigs XIV., Kanzelberedsamkeit, Moralisten; 4. das achtzehnte Jahrhundert in zehn Paragraphen (S. 47—66), 5. das neunzehnte Jahrhundert nach Poesie, Ge-



Digitized by Google

schichte, Philosophie, Kritik und Theater in einundzwanzig Paragraphen (S. 67—104): es geht da natürlich etwas kurz her, aber auch da hält sich die Darstellung frei von Katalog und Nomenklatur. Ein alphabetisches Verzeichnis der besprochenen Schriftsteller (S. 105ff.) schließt das Ganze ab.

3. **F. Hacks**, Über einige der hervorragendsten Romane des 19. Jahrhunderts. Hier: V. Hugo, Les Misérables. 17 S. 4°. Kattowitz 1903. Progr.-Nr. 224.

Vgl. im englischen Berichte unter XI, 12.

## XII. Wörterbücher.

1. Prof. Dr. **Henri Rogivue.** Dictionnaire de poche français-allemand et allemand-français. En deux volumes.
   a) Première partie: Français-allemand. Orthographe conforme à celle de l'Académie française. VIII u. 452 S. 16°.
   b) Zweiter Teil: Deutsch-Französisch. Nach der neuen Rechtschreibung. IV u. 484 S. 16°. Leipzig 1903. Otto Holtze's Nachf. Beide geb. in 1 Bd. 3,75 M.

Was die Vorrede verspricht, das hält das Buch auch wirklich: es enthält einen reichen Wortschatz aller für das praktische Leben, den Handel und die Industrie, die Kunst und die Wissenschaften unentbehrlichen Ausdrücke; es berücksichtigt die Phraseologie in ausgedehntem Maße; es birgt in sich auch eine angemessene Auswahl neuer Wörter, wie solche in den neuen Bestand eines Lexikons aufzunehmen die fortgeschrittene und fortschreitende Technik, die Bildung neuer Begriffe und Gegenstände auf allen Gebieten des Lebens verlangt. Hierin allen Anforderungen der Leser gerecht zu werden, ist durchaus keine geringe und leichte Aufgabe des Lexikographen; denn er muß immer und überall Augen und Ohren offen haben, um die neuen Früchte menschlichen Denkens und Schaffens zu bemerken, zu sammeln und in seinen Scheuern unterzubringen. Aber der Benutzer wird wohl selten ratlos von dannen gehen müssen, sondern sich vertrauensvoll den Angaben und Weisungen des Buches beim Gebrauch für das praktische Leben, wie für die Lektüre von Zeitungen und Romanen überlassen dürfen. Um so viel bieten zu können, mußte natürlich wacker abgekürzt und mit dem Raume vorsichtig umgegangen werden: aber das Streben nach Berücksichtigung dieser Notwendigkeit hat nirgends Unklarheit oder Ungenauigkeit herbeigeführt, und wenn man sich einmal daran gewöhnt hat, das Stichwort immer im Auge und Gedächtnis zu behalten, liest man auch alles glatt herunter. Angaben zur Aussprache sind nicht gemacht. Dagegen sind beiden Teilen beigegeben Verzeichnisse: 1. von männlichen und weiblichen Eigennamen, deren Orthographie in beiden Sprachen verschieden ist, 2. von Eigennamen von Ländern, Städten, Nationen, Flüssen, Bergen usw., 3. von unregelmäßigen Verben. Referent kann auf Grund eigner Erfahrung mit andern Wörterbüchern dieses Verlages versichern, daß für das, was sie bieten und wie sie es bieten, der Preis ein außerordentlich billiger ist, und daß man mit ihnen sich durch jede Lektüre durchhelfen kann, wenn man nicht gerade lexikologische Spezialstudien treiben will.

## XIII. Methodisches und Didaktisches.

1. Dr. **O. Börner**, Bemerkungen zur Methode des neusprachlichen Unterrichts nebst Lehrplänen für das Französische. 59 S. Leipzig 1903. B. G. Teubner. 60 Pf.

Diese Bemerkungen und Lehrpläne sind eine sach- und fachgemäße Erweiterung und Ergänzung von:

Digitized by Google

2. Dr. **C. Börner**, Bemerkungen zur Methode des neusprachlichen Unterrichts nebst Lehrplänen (Stoffverteilung) für das Französische im Anschluß an Börners Unterrichtswerk. 38 S. 4°. Dresden 1903. Progr.-Nr. 611.

Das Buch selbst soll im nächsten Jahre im Zusammenhange mit den Besprechungen anderer lehrplanartiger Zusammenstellungen oder mehr oder minder von den offiziellen Lehrplänen abweichender Abhandlungen eingehender besprochen werden. Für jetzt nur so viel, daß es den Fachgenossen, welche nach den Börnerschen Büchern schon unterrichten oder erst unterrichten wollen, eine gewiß längst gewünschte und darum um so dankbarer begrüßte Anweisung dazu gibt.

3. **E. Wilm**, Sprachvergleiche und Sprachgeschichte in Mädchenschule u. Seminar. 56. S. Halle a. S. 1903. Gebauer-Schwetschke. 80 Pf.

S. o. im englischen Berichte unter IIb, 2.

4. Dr. **H. Sachs**, Über Konzentration im neusprachlich-grammatischen Unterricht ꝛc. Posen 1902. Progr.-Nr. 183.

S. o. im englischen Berichte unter IId, 1.

5. **O. Ganzmann**, Über Sprach- und Sachvorstellungen. Ein Beitrag zur Methodik des Sprachunterrichts. 80 S. Berlin 1902. Reuther u. Reichard. 1,80 M.

S. o. im englischen Berichte unter IIe, 1.

6. **J. Gutersohn**, Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts. 37 S. 4°. Lörrach 1902. Progr.-Nr. 1902.

S. o. im englischen Berichte unter IIf, 1.

7. **E. Häußer**, Lebendige Grammatik. Schulmethode der lebenden Sprachen usw. 35 S. Potsdam 1902. A. Stein. 80 Pf.

S. o. im englischen Berichte unter IIg, 1.

## XIV. Allgemeines.

1. Dr. **B. Haase**, Französische Gedichte metrisch übersetzt. 26 S. 4°. Rixdorf 1902. Progr.

Bietet die Übersetzung von Prudhommes Le Joug, von Theuriets Le Tisserand, von Coppées La Veillée, Le Naufrage, von Guiards La Mouche, von Delpits Le premier Diamant, von v. Hasselts Ballade, von Lachambeaudies Les Enfants du Pêcheur, von Millevoyes L'Arabe au Tombeau de son Coursier und von Rouget de Lisles Marseillaise: alles im Versmaße des Originals, aber immer ansprechend, nicht zu frei und ungebunden, aber auch nicht zu sklavisch und abhängig — auf jeden Fall nicht von andern abhängig — übersetzt. Diese Übersetzungen nach der Behandlung der französischen Gedichte vorzulesen wird auf jeden Fall nachträglich noch den Genuß an denselben erhöhen.

2. Dir. **Ph. Plattner**, Paris et autour de Paris. IIIe partie. 14 S. 4°. Berlin 1902. Progr.-Nr. 126.

Bildet die Fortsetzung bezw. Ergänzung zu der im 54. Jahrg., S. 610 angezeigten Abhandlung über: Vorstädte, Quartiere, Architektur, Bevölkerung, Verkehrsmittel, Statuen, Museen, Parks, Hospitäler von und um Paris.

3. Dr. **H. Weiske**, Dans le Midi. Souvenirs d'un voyage en Corse. 29 S. Waldenburg i. Schl. 1903. Progr.-Nr. 247.

Bespricht Ajaccio mit seinen napoleonischen Erinnerungen, Corté mit denen an Gaffori und Sambuccio, Bastia; ist reich an kulturellen und volkskundlichen Schilderungen und Charakteristiken und wird bei der Lektüre von Mérimées Colomba gute Dienste leisten.

Im Verlage von **Friedrich Brandstetter** in **Leipzig** ist erschienen:

# Geographische Kulturkunde.

**Eine Darstellung der Beziehungen zwischen der Erde und der Kultur nach älteren und neueren Reiseberichten zur Belebung des geographischen Unterrichts.**

Von **Leo Frobenius.**

Mit 18 Tafeln und 43 Kartenskizzen im Text.

59 Bogen gr. 8°. Geheftet 10 M., in Leinen gebunden 11,50 M.

Wie Grubes Geographische Charakterbilder in die breiten Schichten unseres Volkes Kenntnisse der Länderkunde getragen hat, so hat dieses Buch den Zweck, die Völkerkunde populär zu machen. Die Forschung hat ergeben, daß die Kultur mit der Bodenbeschaffenheit und dem Klima in engstem Zusammenhange steht, und an der Hand lebensvoller Charakterbilder aus der Feder hervorragender Reisender zeigt nun Frobenius, wie gesetzmäßig sich die Kulturentwicklung auf geographischer Grundlage in allen Weltteilen vollzieht.

Die wissenschaftliche Grundlage, der Gedankenreichtum der Ausführungen und die lebendigen Erzählungen von Augenzeugen machen das Buch zu einem prächtigen Geschenkswerk für alt und jung.

# Rudolf Hildebrand und seine Schule.

**Ein Beitrag zur Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichts in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts.**

Von **Dr. phil. Richard Laube.**

9 1/2 Bogen gr. 8°. Geheftet 1,80 M.

In gewandter Darstellung und mit liebevollem Verständnis hat der Verfasser dem im Jahre 1894 verstorbenen Germanisten Rudolf Hildebrand, der dem deutschsprachlichen Unterrichte neue Bahnen gewiesen hat, mit dieser Schrift ein Denkmal gesetzt, das in der Lehrerwelt willkommen geheißen wird. Der Verfasser hat mit großem Fleiß die Literatur über seinen Gegenstand durchforscht und keine der wichtigeren Erscheinungen übersehen. Die Vollständigkeit in der Literaturzusammenstellung, wie sie wohl über die Hildebrandsche Schule noch nirgends erfolgt ist, gibt dem Buch auch einen bleibenden bibliographischen Wert.

# Schriftdeutsch und Volkssprache.

**Ein Lehrbuch für Lehrer- und Lehrerinnenseminare**

von **Edwin Wilke.**

Mit 8 Abbildungen der Sprechwerkzeuge und einer Karte der Mundarten.

14 Bogen gr. 8°. In Leinen gebunden 3 M.

Der durch seine „Wortkunde" rühmlichst bekannte Verfasser bietet in obigem Buche einen zuverlässigen Führer beim Studium der deutschen Sprache. Es ist gewissermaßen die Vorstufe seiner Wortkunde, denn während diese hauptsächlich für Lehrer bestimmt war, soll „Schriftdeutsch und Volkssprache" den Unterricht in der deutschen Sprache an Lehrerbildungsanstalten vermitteln. Der Verfasser ist bestrebt gewesen, auch hierin den Forderungen Hildebrands zu folgen und hat sich die Aufgabe gestellt, den Unterricht lebendig und anregend zu gestalten, um ein dauerndes Interesse für unsere Sprache zu erwecken.

Nicht nur bei Seminarlehrern, sondern auch bei Lehrern der deutschen Sprache an höheren Lehranstalten wird das Buch Interesse finden.

Digitized by Google

II. Abteilung.

# Zur Entwickelungsgeschichte der Schule.

## A. Deutschland.

Von Kreisschulinspektor **H. Scherer** in Büdingen.

## B. Oesterreich.

Von Landesschulinspektor **Dr. Wilhelm Zenz** in Linz a d. Donau.

## C. Die Schweiz.

Von Seminardirektor **E. Martig** in Hofwyl bei Bern.



Digitized by Google

# A. Deutschland.

Von Kreisschulinspektor **H. Scherer** in Büdingen.*)

## I. Die Wechselbeziehungen zwischen Schule und Leben.

Daß das gesamte Kulturleben eines Volkes einen tiefgreifenden Einfluß auf das Erziehungs- und besonders das Bildungswesen ausübt, ist eine anerkannte Tatsache; darum muß der Schulmann der Kulturentwicklung seines Volkes die größte Aufmerksamkeit schenken. Die Schule, sagt man mit Recht, muß den Zeitverhältnissen Rechnung tragen; aber sie darf ihnen nicht unbedingt folgen, ja sie muß ihnen unter Umständen sogar entgegenarbeiten. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts haben sich die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse in Deutschland infolge der völlig veränderten Weltstellung unseres Vaterlandes gründlich umgestaltet; Wissenschaft, Technik und Kapital haben im Verein eine ungeahnte Fülle der Kulturwerte geschaffen. Der Schwerpunkt des staatlichen Lebens verschob sich vom Land zur Stadt; eine große Volksklasse, das Proletariat, ist neu entstanden und bildet jetzt die breite Basis des gesellschaftlichen Baues. Deshalb steht heute die soziale Frage im Mittelpunkte des gesellschaftlichen und staatlichen Lebens; von ihr wird die Auffassung der ganzen Weltlage und jeder einzelnen auftauchenden Frage und Aufgabe betrachtet. Daß die soziale Frage zu dieser Bedeutung gelangt ist, ist in den wirtschaftlichen Verhältnissen unserer Zeit begründet, die wiederum von den politischen beeinflußt worden sind; sie haben eine Verschiebung der Bevölkerung in der Richtung vom Land zur Stadt zur Folge gehabt, wodurch namentlich der Arbeiterstand und zwar speziell der Fabrikarbeiterstand vergrößert wird. Die Handwerkerklasse hat sich annähernd in ihrem Bestande erhalten; aber sie ist in einen Verteidigungskampf gegenüber dem Kapitalismus gedrängt worden. Mit diesen beiden Klassen hat es die Volksbildung, soweit durch die Volks- und Fortbildungsschule der Grund dazu gelegt wird, zu tun; ihre Kulturverhältnisse sind daher für uns von besonderem Interesse. Da treten uns nun bei näherer Betrachtung mancherlei Mängel und Fehler entgegen, welche durch die Volksbildung beseitigt werden müssen. Von großer Bedeutung für die wirtschaftlichen Verhältnisse dieser beiden Bevölkerungsklassen sind die wirtschaftlichen Krisen, die durch Stockung des Absatzes und Mangel an Arbeitsgelegenheiten hervorgerufen werden; diese Krisen sind von ganz unberechenbaren Folgen für das ganze Lebensverhältnis dieser Klassen, für ihre Wohlfahrt, ihr Glück und ihre Zufriedenheit. Es ist daher eine

*) Als Quellen dienten u. a. die im I. Teil des „Päd. Jahresberichtes“ im Referat unter II 4 u. II 5 angeführten Schriften und Zeitschriften, außerdem noch die Vereinsorgane der andern Lehrervereine und andere Schul- und Lehrerzeitungen.

Aufgabe der Volkswirtschaft, diese Krisen soviel als möglich zu verhüten; anderseits ist es eine Aufgabe der Volksbildung, den einzelnen so zu kräftigen, daß er der Krisis widerstehen und nötigenfalls einen anderen Beruf ergreifen kann. Aber alle Fortschritte der materiellen Kultur machen schließlich den Menschen nicht glücklich; der in dem Aufschwung der Technik begründete Aufschwung der Industrie hat im Volksleben eine Steigerung der Lebensbedürfnisse und der Genußsucht zur Folge gehabt; diese aber muß, wenn nicht ein Gegengewicht geschaffen wird, wieder einen sittlichen Verfall in den breiten Volksschichten zur Folge haben. „Die großen Ideale," sagt Prof. Sombart (Die deutsche Volkswirtschaft im 19. Jahrhundert), „die noch unsere Väter und Großväter begeisterten, sind verblaßt: die nationale Idee ist verbraucht, nachdem in mächtig aufflammender Begeisterung das neue Deutsche Reich errichtet ist. Dasselbe gilt von den großen politischen Idealen, um die unsere Vorfahren in den Tod gegangen sind; teils sind sie verwirklicht, teils in ihrer Belanglosigkeit erkannt worden. Aber auch die religiösen Ideale in ihrer heutigen Fassung scheinen ihre herrschende Kraft zum großen Teil eingebüßt zu haben; sie entbehren der Frische und Ursprünglichkeit, aus denen allein die hinreißende Begeisterung zu entspringen vermag." Die idealen Güter treten überall in den Hintergrund, während die materiellen in den Vordergrund rücken; diese führen der Sozialdemokratie immer mehr Mitglieder zu, obwohl diese nicht ganz ohne Ideale ist. Die Sozialdemokratie wurzelt in der falschen Auffassung des Kulturlebens, an der unsere ganze Zeit krankt, an der gewaltigen Überschätzung der Bedeutung der wirtschaftlichen Verhältnisse; mit den maßgebenden Faktoren im bureaukratischen Staatsleben teilt sie auch das, daß sie die Persönlichkeiten zu Individuen herunterzudrücken sucht. Auf Persönlichkeiten aber beruht gerade der Staat; ohne sie kann er keinen dauernden Bestand haben. Auf der geistigen Arbeit der Persönlichkeiten beruht der zivilisatorische Fortschritt der Menschheit; von der geistigen Arbeit hängt einzig und allein die sittliche Ausgestaltung des Staates ab. Besonders wichtig für das Gedeihen des Staatswesens aber ist es, daß die Persönlichkeiten von nationalem Geiste erfüllt sind; daß dies der Fall ist, muß eine Hauptsorge der Volksbildung sein. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde die nationale Bildung durch unsere großen Dichter besonders gepflegt; viele Jahre hindurch betrachtete das deutsche Volk seine großen Dichter als Leiter und Führer des Lebens und blickte daher mit inniger Verehrung zu ihnen empor. Das hat sich nun seit dem bezeichneten Umschwung in den wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen wesentlich geändert; Sinn und Streben des deutschen Volkes ist nunmehr mehr auf das praktische Leben, mehr aufs Nützliche gerichtet. Man hat dabei vergessen, daß diese Richtung für das deutsche Volk gefährlich werden kann; denn durch die Beschäftigung des Volkes mit der nationalen Literatur wird die deutsche Bildung in einer Weise vertieft, daß es sich auch in der Praxis mit Erfolg betätigen kann. Sinn und Verständnis für die nationale Literatur zu wecken und zu pflegen, ist deshalb gerade eine besondere Aufgabe des Staates; dazu aber bedarf er der Schule. Denn die Rücksicht auf das praktische Leben darf niemals so weit gehen, daß die höheren Bedürfnisse des Menschen, die dem Leben erst seinen tieferen Gehalt geben, darunter leiden; die geistigen Errungenschaften, welche die Menschheit im Laufe der Jahrhunderte gemacht hat, werden aber nicht vererbt, sondern nur

Digitized by Google

verschiedene Anlagen für die Ausübung geistiger Tätigkeiten; der Mensch muß sich also zur Persönlichkeit ausbilden und, um als solche an der Kulturarbeit seiner Zeit mit Erfolg teilnehmen zu können, durch geistige Arbeit sich die Kulturgüter erwerben. Der wachsende Wohlstand ermöglicht diese Erwerbung und läßt so die Kultur tiefer in das Volk dringen; er gewährt auch die Mittel, das Leben zu schmücken und weckt so Kunst und künstlerisches Empfinden. Die Gelegenheit zur Befriedigung all dieser Bedürfnisse bietet die Schule; im Interesse seiner Selbsterhaltung muß der Staat dafür Sorge tragen, daß seine Bürger, um an seiner Erhaltung und Fortbildung wirken zu können, durch die Schule Gelegenheit erhalten, sich zur Persönlichkeit auszubilden und zugleich sich die geistigen Kulturgüter anzueignen. Mit ihr Hand in Hand muß die Erziehung des Hauses gehen; sie hat die Grundlage in der körperlichen und geistigen Entwicklung zu legen. Die Schulerziehung kann nicht die Persönlichkeitsentwicklung in dem Maße fördern wie das Haus; sie kann immer nur den Durchschnittsmenschen im Auge haben und die Individualität wenig berücksichtigen. Sie kann daher auch kein neues und besseres Menschengeschlecht erzeugen; denn sie kann nur Vorhandenes ausbilden und nichts Neues schaffen. Aber sie bildet, auf Grund der häuslichen Erziehung, in der Gemeinschaft die Persönlichkeiten weiter aus, die dann im Staate den zivilisatorischen Fortschritt bewirken; ihre Aufgabe ist die Erziehung einer beträchtlichen personalistischen Regsamkeit. Die Erfüllung dieser Aufgabe darf ihr der Staat durch eine bureaukratische Verwaltung nicht unmöglich machen oder nur erschweren; er muß im Gegenteil die Schule in der Erfüllung dieser Aufgbe in jeder Hinsicht unterstützen. Aber leider leistet er hier den reaktionären Parteien, die der Volksbildung aus eigenem Interesse nicht günstig gesinnt sind, Handlangerdienste; leider liefert er noch vielfach die Schule der Hierarchie aus, welche jede selbständige geistige Regsamkeit fürchtet, weil diese ihren Einfluß mindert. „Daß die unbeschränkte Herrschaft der Hierarchie über die Schule der Ruin auch einer gesamten Kultur wäre, kann bloß den Anhängern der Hierarchie und ähnlichen reaktionären Elementen zweifelhaft erscheinen; daß solche Aspirationen aber überhaupt auftreten können, daran trägt der Staat die Hauptschuld." (Rawitz, Urgeschichte, Geschichte und Politik.) Die Schule ist dem Staate das wichtigste Mittel der Selbsterhaltung und Fortentwicklung; sie darf er daher keiner andern Macht ausliefern. Für ihn ist es von der größten Bedeutung, daß sich möglichst viele Individuen zu Persönlichkeiten entfalten, die an der Kulturarbeit mit Erfolg sich beteiligen können; dazu muß er die Bahn frei machen und frei erhalten. „Die allgemeine Aufgabe der Schule ist es, dem heranwachsenden Geschlechte die geistigen Errungenschaften der Menschheit zuzuführen, damit es auf diesen als dem vorhandenen Fundamente weiterbaue; nur so ist ein geistiger Fortschritt möglich, und nur durch die Schule kann er vermittelt werden. Zu Menschen, die arbeiten können und arbeiten wollen, hat die Volksschule die ihr anvertraute Jugend zu erziehen; Mitglieder der Gesamtheit sollen aus ihr hervorgehen, welche imstande sind, in wenn auch noch so bescheidenem Umfange, jedoch mit sittlichem Ernste an der Vermehrung des geistigen und des mit ihm verbundenen materiellen Gütervorrat des Staates und damit der Menschen zu wirken. Auf dem Lehrplan der Volksschule baut sich der der höheren Schulen auf; mehr als bisher sollten diese den minder wohlhabenden Bevölkerungsschichten zugänglich gemacht werden, damit

Digitized by Google

zahlreichen Talenten, die mangels der nötigen Geldmittel mit den elementaren Kenntnissen sich begnügen müssen, eine größere Entfaltungsmöglichkeit geboten werde." (Rawitz a. a. O.)

---

## II. Erziehung und Bildung in Haus, Schule und Gesellschaft, im allgemeinen.

Die Familienerziehung ist der wunde Punkt in der heutigen Gesellschaftserziehung; hier werden die Keime zur Unsittlichkeit gelegt, welche die spätere Erziehung nicht mehr vertilgen kann. Da ist es in erster Linie das Geschlechtliche, welches Beachtung im vollsten Maße beansprucht; aber noch fehlt es an sicheren Richtlinien für die Erziehung in dieser Hinsicht. Schon bald nach dem Säuglingsalter beginnt die geschlechtliche Entwicklung; hier muß auch die Pflege des Schamgefühls, welches sie in die richtigen Bahnen leiten soll, beginnen. „Der Vorläufer der sexuellen Scham," sagt Dr. Penzig (Die Notwendigkeit des Kampfes gegen die Unsittlichkeit vom pädagogischen Standpunkt; die Jugendfürsorge V, 1), „sollte die ästhetische Scham bilden." Man muß das kleine Kind gewöhnen, die animalischen Funktionen des Menschen als etwas anzusehen, was jeder für sich, ohne Gesellschaft, abmacht; daraus entwickelt sich dann allmählich das sittliche Schamgefühl. Ferner erziehe man das Kind zur Aufrichtigkeit; denn sie ist eine Brücke zur Einführung der Kinder in die Geheimnisse des sexuellen Lebens. Diese wird durch den naturgeschichtlichen Unterricht in der Schule, der auf biologischer Grundlage aufgebaut werden muß, unterstützt; die Belehrung selbst soll nach Penzig (a. a. O.) durch geeignete Schriften geschehen. Vor allen Dingen aber ist es die Umgebung und Begegnung in Haus und Schule, welche auf die sittliche Erziehung auch in geschlechtlicher Hinsicht großen Einfluß ausübt; besonders der Schularzt wird im Verein mit Eltern und Lehrern auch hier segensreich wirken können. Die Behörde und die Buchhändler, Schriftsteller und Künstler müßten sodann dafür Sorge tragen, daß Schriften mit unsittlichem Inhalt und Bilder mit unsittlichen Darstellungen nicht in die Hände und vor die Augen von Kindern kommen können; hierin wird zurzeit noch viel gesündigt. „Ästhetisch schön kann und darf auch das Laster dargestellt werden aus künstlerischer Absicht — aber ein Erziehungsmittel ist diese Darstellung nicht." (Penzig a. a. O.) Besondere Beachtung verdienen in dieser Hinsicht die Jugendschriften; „das Kind soll nur künstlerisch Vollendetes lesen, aber nicht alles künstlerisch Vollendete taugt dem Kinde. Was unter allen Umständen ausgeschlossen werden muß, ist alles Krankhafte, Perverse, die Leidenschaft in ihrer pathologischen Form; die Liebe dagegen, selbst die physisch-sinnliche Liebe, braucht an sich gar nicht ängstlich vermieden zu werden." (Penzig a. a. O.)

Der Kampf um den Kindergarten war durch die Petition des Vorstandes des Bundes der deutschen Frauenvereine an die deutschen Regierungen (1898), in welcher eine gesetzliche Einführung von Kindergärten in Verbindung mit jeder Volksschule mit zweijährigem Besuch gefordert wurde, heraufbeschworen worden; natürlich müßte dann auch der Staat für die Ausbildung der Kindergärtnerinnen Sorge tragen und die bestehenden Seminare für Kindergärtnerinnen seiner Aufsicht

Digitized by Google

unterstellen. Der Verein steht in keiner Beziehung zur Volksschule resp. zum Volksschullehrerverbande; es war von ihm kein Versuch gemacht worden, sich mit dem letzteren über die Frage der Verbindung von Kindergarten und Volksschule zu verständigen. Daher wurde seine Petition vom Lehrerstande, der den Kindergarten meistens in einer Gestalt kennen lernt, welche den Fröbelschen Prinzipien durchaus widerspricht, nicht freundlich aufgenommen; sie veranlaßte den Schuldirektor Beetz zu einer Gegenschrift (Kindergartenzwang, 1900), gegen welche wieder Frau Henriette Goldschmidt schrieb (Ist der Kindergarten eine Erziehungs- oder Zwangsanstalt? 1900). Beetz hatte bei seinen Erörterungen besonders die französischen Mutterschulen im Auge; „ein Schrecken überfällt mich geradezu, wenn ich der Kindergärten in Frankreich und der französischen Schweiz gedenke. Während meines Aufenthalts dortselbst in den Jahren 1884 und 1885 nahm ich wiederholt Gelegenheit, neben anderen Schuleinrichtungen auch die écoles maternelles und classes enfantines zu besuchen. Diese sind in Frankreich durch das Gesetz von 1881 als die Basis des ganzen Elementarunterrichtssystems dem öffentlichen Schulwesen völlig ein- und gleichgeordnet. Die Mutterschulen nehmen die Kinder vom zweiten bis sechsten Jahre auf und geben ihnen die erste physische, moralische und intellektuelle Erziehung. Ihre unterrichtliche Aufgabe erstreckt sich über fast sämtliche Schuldisziplinen. Ich wollte meinen Sinnen nicht trauen, als ich zum ersten Male in einer école maternelle sah und hörte, wie diese kleinen Wesen im Zahlenkreise bis Hundert gedächtnismäßig rechneten, die Ziffern darstellten, wie sie die Stoffe der Fibel zusammenbuchstabierten, lasen und abschrieben, auswendig gelernte Erklärungen über moralische Begriffe und Verhältnisse herschnurrten, die Hauptstädte der französischen Departements und europäischen Länder aussagten und dergleichen mehr Proben ihres mißhandelten Gedächtnisses und französischen Unverstandes ablegten. Zeit genug zur Dressur hatten Lehrer und Kinder allerdings; denn sie beglückten sich gegenseitig im Sommer zwölf, im Winter zehn Stunden. Im Kindergarten aßen auch die Kleinen die Hauptmahlzeit. Er hat sie also in Frankreich den ganzen Tag, das Haus — die Nacht. Jene Kinder hätte ich in etwa sechs Jahren wiedersehen mögen! Wenn Frankreich auf dieser Bahn beharrt, dann bedaure ich das arme Volk. Für Deutschland wäre eine solche Einrichtung das größte nationale Unglück.“ Aber die französische „Mutterschule“ und der deutsche „Kindergarten“ nach Fröbelschen Prinzipien sind zwei ganz verschiedene Dinge; und zwischen Kindergarten und Kindergarten ist auch in Deutschland noch ein Unterschied, selbst wenn man sich dabei auf Fröbel beruft. Eine Regelung des Kindergartenwesens in Deutschland ist daher eine Notwendigkeit, man mag nun den Kindergarten als eine notwendige Einrichtung oder als ein notwendiges Übel betrachten. Der Kindergarten soll eine Erziehungs- und nicht eine Bewahranstalt sein; er ist auch keine Kinderschule, in welcher die Kleinen kirchlich-religiös abgerichtet oder gar mit Lesen und Schreiben geplagt werden sollen; er soll auch die Familienerziehung nicht ersetzen, sondern nur ergänzen. „Dem Kinderstubenalter, in welchem die Kinder ganz auf die Führung und Pflege durch die Eltern angewiesen sind und nichts anderes bedürfen, folgt noch vor der schulpflichtigen Zeit eine andere Altersstufe, in welcher die Kinder das Bedürfnis des Verkehrs untereinander haben. Hier reicht schon eine kinderreiche Familie nicht völlig aus, weil die Altersunterschiede zwischen dem drei- und fünfjährigen Kinde auf der einen,

Digitized by Google

dem drei- und einjährigen Kinde auf der anderen Seite — und das sind doch im wesentlichen die Altersunterschiede der Kinder in der Familie — zu bedeutend sind, als daß die derartig dem Alter nach verschiedenen Kinder sich entsprechende Gespielen sein können. Zumal aber, wo ein Kind allein ist, oder nur wesentlich ältere Geschwister hat, bedarf es etwa vom dritten, spätestens vom vierten Jahre an des Verkehrs mit anderen. Hier tritt der Kindergarten ein, und nach dieser Seite kann er durch die Familie nicht ersetzt werden." (Prof. Dr. Zimmer, Der Kampf um den Kindergarten; „Allg. Zeitg.".) Kann das Kind keinen Kindergarten besuchen, so sucht es sich anderweitig Gesellschaft; diese aber hat gar oft ihre großen Bedenken und ersetzt doch den Kindergarten nicht. „Wohl lernen die Kinder voneinander; so vererben sich die Spiele der Kinder seit Jahrhunderten; ja, nachweislich haben wir in Deutschland Kinderspiele, die noch aus mythologischen Zeiten des grauen Altertums fortgepflanzt sind. Aber das Kind will auch von Erwachsenen lernen, auch im Spiel. Und einem rechten Kinde geschieht kein größerer Gefallen, als wenn sich dem kindlichen Spiele Erwachsene anschließen, vorausgesetzt nur, daß sie wirklich nichts anderes sein wollen als Gleiche unter Gleichen und gute Spielkameraden. Das Spiel ist für die Kinder nicht bloß die Gelegenheit und der Anlaß, sich auszutummeln, sich selbst darzustellen und auszulassen; sondern im Spiel übt es zugleich seine Kräfte in verschiedenster Gestalt und übt sie mit Lust." (Zimmer a. a. O.)

Die öffentliche „Waisenpflege", schreibt K. Agahd in der „Preuß. Lehrerztg.", wird vielfach durch private Fürsorge unterstützt, aber auch sehr oft selbständig von Vereinen ꝛc. gehandhabt. Im Vordergrunde steht die Anstaltserziehung auf konfessioneller Grundlage. Dazu kommen philanthropische Anstalten (Reichsfechtschule, 4 Reichs-Waisenhäuser [interkonfessionell]), einige ausgesprochen nationalem Zweck dienende Anstalten, Waisenhäuser für die Kinder verstorbener Fabrikangehöriger. — Kinderheime und Kinderhorte für dieses Alter sind im Gegensatz zu andern Ländern selten und sicher auf den in Deutschland streng durchgeführten Schulzwang zurückzuführen. In hervorragender Weise haben sich auch Aktiengesellschaften an der Gründung solcher Heime und Horte beteiligt. Unter Leitung der Inneren Mission stehen 332, davon 50 in Berlin; der Verein „Kinderhort" leitet 18, der „Mädchenhort" 11. Dazu kommen Kinderbeschäftigungsanstalten in Hannover (2 Knabenhorte); Horte, welche durch Stiftungen entstanden sind, bestehen in großer Zahl. Wo die Eltern für den Aufenthalt der Kinder im Hort bezahlen können, erscheint es sehr zweckmäßig, darauf zu dringen. Inwiefern das neue Kinderschutzgesetz einen wesentlichen Einfluß auf diese Anstalten ausüben wird und muß, soll einer ausführlichen besondern Arbeit vorbehalten werden. Die Knabenhandarbeit steht in direktem Gegensatz zur Lohn-, zur Erwerbstätigkeit der Kinder, die fast mit Naturnotwendigkeit zur Ausbeutung kindlicher Arbeitskraft wurde. Albrecht führt an, daß nach einer Statistik des XV. Kongresses für erziehliche Handarbeit an 605 Orten in 861 Schulen und 1514 Werkstätten Handarbeitsunterricht erteilt wird. Einrichtungen, wie die der Arbeitsschulen des Vereins zur Förderung des Wohls der arbeitenden Klassen im Kreise Waldenburg in Schlesien, die Knabenarbeitsanstalt in Darmstadt (200 Schüler), das Vorgehen des Gartenbauvereins Erfurt sind durchaus nachahmenswert. — Spiel und Erholung, sittlich und hygienisch von großer Bedeutung, wird planmäßig gefördert durch den Zentralausschuß zur Förderung der Volks- und Jugendspiele. Bis 1900 waren 3736 Lehrer und 1956 Lehrerinnen in Spielkursen ausgebildet.

Digitized by Google

Gespielt wurde auf 2092 Plätzen. An den vom Verein Volkswohl in Dresden ins Leben gerufenen „Kinderfahrten" nahmen im Sommer wöchentlich zweimal, in den Ferien am Nachmittag dreimal über 1000 Kinder teil. — Die Fürsorge für kranke und mit Gebrechen behaftete Kinder ist überaus vielseitig. Wir erwähnen hier die „Nikolauspflege für blinde Kinder" in Stuttgart, die Alsterdorfer Anstalten für Schwach- und Blödsinnige nebst Kinderheim für Krüppel (650 Plätze), Bethel bei Bielefeld für Epileptische (1500 Pfleglinge), das Kinderkrüppelhaus in Nowawes bei Potsdam, das Samariterhaus in Krakau bei Magdeburg (für 120 gebrechliche Knaben und Mädchen), dazu kommen die Kinderheilstätten in deutschen Soolbädern und andern Badeorten (37). Im Kaiserin Friedrich-Seehospiz wurden 1899 929 Kinder durchschnittlich 47 Tage verpflegt. Durch die innere Mission und verschiedene Komitees sind in etwa 20 weitern Orten Heilstätten begründet. Alle diese Anstalten dienen der Heilung von Krankheiten bestimmter Form. Das Gesamtbefinden zu heben ist eigentlicher Zweck der Ferienkolonie. Für sie waren in 112 deutschen Städten 171 Vereine tätig. Insgesamt haben nach Albrecht 1899 32 124 Kinder darin Aufnahme gefunden. Mit Recht wird darauf hingewiesen, daß ergänzende Fürsorge eintreten muß, damit die Erfolge dauernd erhalten bleiben. Über den Wert von Schulspeisung und Kindervolksküchen ist man geteilter Ansicht.

Zur Wohlfahrtspflege ist auch die Fürsorge für gefährdete und verwahrloste Kinder zu zählen, soweit eben Vereine, Körperschaften ꝛc. Anstalten schufen, die bezüglichen Kinder ermitteln, die Behörden zur Hilfe mahnen, die Familienpflege fördern, Aufsicht übernehmen und dergleichen. Deutschland hat 140 evangelische Erziehungsvereine; auf katholischer Seite scheint eine bezügliche Statistik nicht vorhanden zu sein. Es muß hier ganz besonders hervorgehoben werden, daß das preußische Fürsorge-Erziehungsgesetz die große Gefahr in sich schließt, die Anstalten zwar nicht ihrer Aufgabe an sich zu entkleiden, wohl aber solche Kinder, die noch nicht für staatliche Fürsorge in Betracht kommen, nach und nach zurückzudrängen. Das ist sehr bedauernswert, und es kann dem Übel nur vorgebeugt werden, wenn der Staat, bezw. die Verbände selber Anstalten bauen. Jetzt nehmen die genannten Anstalten fast nur Pfleglinge auf, für welche der Staat bezahlt (Preußen). Unter den privaten Erziehungsanstalten, ohne die der Staat heute tatsächlich seinen gesetzlichen Verpflichtungen gar nicht nachkommen könnte, ragen hervor das „Rauhe Haus" und das Erziehungsheim „Am Urban" (Berlin-Zehlendorf). Das in der letztgenannten Anstalt durchgeführte Prinzip dürfte berufen sein, in der Anstaltserziehung umfassend zu reformieren. Die Statistik der Innern Mission weist 320 Rettungsanstalten für das schulpflichtige Alter auf.

Von der Notwendigkeit einer Organisation der Fürsorge für die nachschulpflichtige Jugend ist man auch behördlicherseits voll und ganz überzeugt. In unser Thema fällt die Einrichtung von Jugendsparkassen, als deren Anhänger ich mich im Gegensatz zu Schulsparkassen gern bekenne. Hier haben Arbeitgeber Hervorragendes geleistet. Die Tätigkeit des Freiwilligen Erziehungsbeirats für schulentlassene Waisen, die sich namentlich auf Unterbringung in geeignete Lehrstellen richtet, ist hervorzuheben und hat in einer Reihe von Städten Nachahmung gefunden. Soviel im allgemeinen. Für die Mädchen wird in Jungfrauen- und Arbeiterinnenvereinen (Innere Mission und katholische Charitas) besonders in religiöser Beziehung gesorgt. Wirtschaftliche Hilfe wird durch Spar-, Kranken- und Sterbekassen, Stellenvermittelung, hauswirtschaft-

Digitized by Google

liche Fortbildung, Sprachunterricht geleistet. Zu den Mädchenschutzvereinen ist die Bahnhofsmission zu zählen (55 Orte mit 3—400 freiwilligen Helferinnen). Der katholische Marianische Mädchenschutzverein hat 346 Auskunftsstellen für allein zureisende Mädchen. Mädchenheime bezw. Arbeiterinnenheime wollen dem Übel des Mangels jeder Beaufsichtigung in großen Städten und Industriezentren abhelfen. Albrecht führt eine große Anzahl von Betrieben an, die solche Heime geschaffen haben, und bezeichnet das bei der Königlichen Munitionsfabrik in Spandau von der preußischen Militärverwaltung errichtete Mädchenheim, bei dem sich eine Anzahl pavillonartiger Schlafhäuser um ein gemeinschaftliches Wirtschaftsgebäude gruppieren, als eine modern eingerichtete Musteranstalt. Vereine, namentlich der unter dem Protektorat der deutschen Kaiserin stehende Verein zur Fürsorge für die weibliche Jugend in Berlin, haben auf diesem Gebiete ebenfalls Hervorragendes geleistet, Mägdeherbergen dienen vorübergehendem Aufenthalt (89 evangelische, 78 katholische). — Der auch von Gegnern der Einführung des Haushaltungs- bezw. Kochunterrichts in Schulen nicht bestrittene Notstand völlig fehlender hauswirtschaftlicher Kenntnisse der heranwachsenden weiblichen Jugend hat der sozialen Wohlfahrtspflege ein weites Gebiet eröffnet. Unsers Erachtens müßten hier große Betriebe gesetzlich verpflichtet werden, Haushaltungsschulen zu gründen. Was vielfach von dieser Seite freiwillig geschieht, ist natürlich um so erfreulicher. Der Badische Frauenverein, der Verein für Gemeinwohl (Bergilche), der Berliner Frauenverein, der Münchener Volksbildungsverein u. v. a. haben planmäßig gearbeitet und vieles erreicht. — Die Förderung höherer Bildung und Erwerbstätigkeit kommt typisch zum Ausdruck in der Arbeit des Lettevereins-Berlin. Auf dem Prinzip der Selbsthilfe beruhen 14 in den deutschen Großstädten bestehende Hilfsvereine für weibliche, kaufmännische und gewerbliche Angestellte. — Schließlich wären noch die Zufluchtsstätten für gefallene Mädchen zu erwähnen, welche ausgesprochen konfessioneller Art sind.

Für die männlichen Jugendlichen kommen die kirchlichen Jünglingsvereine in Betracht. (Katholische etwa 150 000, evangelische gegen 110 000 Mitglieder.) Sie dienen der Erbauung, Belehrung und Unterhaltung und sind gut organisiert. „Trotz der großen Zahl darf nicht übersehen werden, daß dieselben, bei der bekannten Abneigung eines großen Teils namentlich der großstädtischen Arbeiterbevölkerung gegen Veranstaltungen dieser Richtung, nur einen kleinen Teil der in Betracht kommenden Jugendlichen wirklich erfassen." Nichtkonfessionelle Vereine bestehen in Kiel, Flensburg, Frankfurt, Hamburg, Posen. Wiederum konfessionell sind viele Lehrlings- und Gesellenvereine, die namentlich auf katholischer Seite ihre eignen Häuser und Heime besitzen. Die Zahl der Lehrlings- und Gesellenherbergen, welche einen Ersatz für private Schlafstellen bieten sollen, ist verhältnismäßig gering. In allen Vereinen und Heimen wird auf Beschäftigung und Unterhaltung durch Spiel, Ausflüge, Turnen, Pflege der Musik, Vorträge, Büchereien, auch durch Handarbeit großer Wert gelegt, und es ist mit besonderer Freude festzustellen, daß die Großindustrie Deutschlands sich ihrer Aufgaben nach und nach mehr bewußt geworden ist. —

Mit dem 1. Januar 1904 ist das „Reichsgesetz, betreffend Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben" in Kraft getreten; die nächsten zwei Jahre gehören den Übergangszeiten, in denen es den Behörden gestattet ist, mancherlei Ausnahmen zuzulassen. Hamburg hat be-

Digitized by

züglich der Ausführung des Gesetzes auch der Schule bestimmte Aufgaben zugewiesen; die Oberschulbehörde erläßt nämlich hinsichtlich der Kontrolle folgende die Schule betreffende Weisung: „Bei Ausübung der Kontrolle über die Befolgung des Gesetzes sind folgende Vorschriften zu beobachten: Sobald sich ein Kind in der Schule auffallend müde oder nachlässig zeigt, mit seinen Schularbeiten im Rückstande bleibt, oder aus anderen Gründen die Vermutung besteht, daß es zu stark oder zu unrechter Zeit angestrengt wird, so ist dem Hauptlehrer Mitteilung zu machen und von diesem das Kind, aber nicht in Gegenwart der übrigen Schüler, über die Beschäftigung außerhalb der Schule zu befragen. Wenn der Hauptlehrer zu der Ansicht gelangt, daß das Kind übermäßig angestrengt wird, soll er Rücksprache mit dem Vater, der Mutter oder dem Vormunde des Kindes nehmen und diese eventuell auf die Strafbestimmungen des Gesetzes vom 30. März 1903 hinweisen. Gewinnt der Hauptlehrer die Überzeugung, daß nach Lage der Sache ein Erfolg nicht zu erwarten ist, so soll er, falls es sich um Beschäftigung des Kindes in einem gewerblichen Betriebe, also nicht um häusliche Dienste oder landwirtschaftliche Arbeit handelt, ein mit den Ergebnissen der Ermittelung ausgefülltes Formular der Oberschulbehörde einreichen, die es dann der Gewerbeinspektion übermitteln will." Ohne Zweifel ist mit diesem Gesetz ein großer Fortschritt auf dem Gebiete der Wohlfahrtseinrichtungen für Arbeiter zu verzeichnen; aber auch für die gesunde Entwicklung der Nation ist das Gesetz von großer Bedeutung, denn über eine halbe Million schulpflichtiger Kinder werden durch das Gesetz vor den schwersten Gefahren in leiblicher und geistiger Hinsicht geschützt. Vor allem aber hat die Lehrerschaft Ursache, sich des Erfolges zu freuen, den sie durch jahrelange Arbeit für das Zustandekommen eines solchen Gesetzes nunmehr zu verzeichnen hat; „soll die Volksschule ihre Aufgabe erfüllen," so heißt es in den Motiven zum Arbeiterschutzgesetz, und das gilt noch mehr für das Kinderschutzgesetz, „so darf sie die Herrschaft über das Kind nur mit der Familie, aber nicht mit der Fabrik teilen." Aber der Lehrerstand wird gerade mit den Folgen, die das Gesetz hat, in einer Hinsicht ohne Zweifel nicht zufrieden sein; denn wenn die Kinder nicht mehr in Gewerben ꝛc. in der schulfreien Zeit beschäftigt werden dürfen, in dieser Zeit aber ohne Aufsicht sind, so werden sie, von Langeweile geplagt, ihren Tätigkeitstrieb auf andere Weise zu befriedigen suchen. Daher wird die Errichtung von Horten, in welchen die Kinder, welche in der schulfreien Zeit ohne Aufsicht sind, mit körperlicher und geistiger Arbeit und mit Spiel angemessen beschäftigt werden, eine notwendige Folge des Kinderschutzgesetzes. Da dem Lehrer ein großer Einfluß bei der Ausführung des Gesetzes eingeräumt ist, so wird er sich auch an der Hand geeigneter Schriften, an denen kein Mangel ist, sich eingehend mit dem Gesetz beschäftigen müssen; denn die Bestimmungen des Gesetzes sind nicht so einfach und verständlich, als daß sich jeder ohne einen Kommentar darin zurecht finden könnte.

„Nach den im preußischen Ministerium des Innern zusammengestellten Ermittelungen sind im Rechnungsjahre 1901/1902 auf Grund des Fürsorgegesetzes vom 2. Juli 1900 insgesamt 7787 Zöglinge überwiesen worden, und zwar 4949 männliche und 2838 weibliche. Der für diese Fürsorge aufgewendete Betrag nach Maßgabe des Erlasses vom 29. September 1902 beziffert sich auf 2296475 Mark, was gegen die Kosten der Pflege aller im Rechnungsjahre 1900 in

Digitized by Google

Zwangserziehung gewesenen Kinder ein Mehr von 618498 Mark beträgt. Von den Gesamtkosten für die Fürsorgeerziehung trägt der Staat zwei Drittel und zwar 1530983 Mark, während er zu den Zwangserziehungskosten 1900 mit 693140 Mark beteiligt war. Von den in Fürsorgeerziehung gegebenen 7787 Kindern waren 5306 schulpflichtig und noch jünger, 2481 dagegen schulentlassen; 2051 der überwiesenen Pfleglinge waren bereits bestraft, 1236 wurden auf Grund einer strafbaren Handlung der Zwangserziehung überwiesen. Mit schlechten Neigungen behaftet waren überhaupt 2174, davon 2038 Landstreicher beziehungsweise Bettler, 932 neigten der Unzucht zu, 152 zu Diebstahl und 52 waren Trinker. Von den weiblichen Zöglingen hatten 55 bereits geboren, beziehungsweise waren hochschwanger. Der Heimat nach stellte die Provinz Schlesien das größte Kontingent an Fürsorgepfleglingen (1255), sodann folgen die Rheinprovinz mit 1192, Westfalen mit 727, Brandenburg ohne Berlin mit 632, die Provinz Sachsen mit 563, Ostpreußen mit 534, Hannover mit 490; der Stadtkreis Berlin rangiert mit 437 erst an achter Stelle. 5348 Zöglinge befanden sich vor ihrer Überweisung im Elternhause, die übrigen teilweise in anderen Familien, bei Verwandten oder in Anstalten. Der Religion nach waren von den 7787 Fürsorgezöglingen 4907 evangelisch, 2833 katholisch und 37 Juden, 10 Pfleglinge waren Bekenner anderer Religionen. In bezug auf das Familienverhältnis hatten 806 Pfleglinge Stiefväter, 644 Stiefmütter und 14 volle Stiefeltern. Dem Alter nach wurden die meisten Pfleglinge im Alter von 6—12 Jahren überwiesen, 953 im Alter von 13—14, 795 mit 17—18, 792 mit 12—13, 713 mit 14—15, 626 mit 15—16, 587 mit 16—17 und die übrigen 506 in dem noch ganz jugendlichen Alter bis zu 6 Jahren. Ehelich geboren waren 6445, unehelich 1342 Zöglinge." („Päd. Zeitg.")

---

## III. Schulorganisation.

### a) Äußere Organisation.

Zum ersten Male wurden in dem statistischen Jahrbuch für das Deutsche Reich auch Angaben über den Stand des Volksschulwesens im Deutschen Reiche veröffentlicht; nur für Mecklenburg-Schwerin fehlen die Angaben. Da die Schulstatistik noch Sache der einzelnen Staaten ist, so herrscht noch große Ungleichheit in ihr; teilweise ist das Material noch dürftig. Es sind vorhanden gewesen im Jahre 1901, auf das sich die Ermittelungen zum größten Teil beziehen — nur vereinzelt reichen sie auf das Jahr 1899 und 1900 zurück oder über 1901 hinaus in das Jahr 1902 — 58146 öffentliche Volksschulen mit 122145 Lehrern und 22339 Lehrerinnen, und 8829812 Schülern. Die Kosten für die Unterhaltung beliefen sich auf 412886000 Mark, wovon 120357000 Mark aus Staatsmitteln flossen. Auf einen Lehrer im Reiche kommen somit 61 Schüler; von den Schulkosten fielen auf einen Schüler im Reiche 47 Mark. In Preußen waren 1901 36756 öffentliche Volksschulen vorhanden, an denen 76342 Lehrer und 13866 Lehrerinnen Unterricht erteilten, die von 5670870 Schülern besucht werden und 269917000 Mark kosten. Auf einen Lehrer kamen in Preußen 63 Schüler. Die schlechtere Durchschnittszahl erklärt sich aus den ungünstigeren Schulverhältnissen in Pommern,

Digitized by Google

Posen, aber auch in Westfalen, wo 70 und mehr Schüler auf einen Lehrer kommen. In der Provinz Sachsen hat ein Lehrer im Durchschnitt 63 Schüler zu unterrichten; am besten steht Berlin da, wo auf einen Lehrer 47 Schüler entfallen, es wird aber auch übertroffen durch die Hansestädte, wo in Lübeck 34, in Bremen 47 und in Hamburg 38 Schüler auf einen Lehrer entfallen. Am schlechtesten ist es in Schaumburg-Lippe und Lippe bestellt, wo ein Lehrer 99 bezw. 92 Schüler zu unterrichten hat; bezeichnend ist es auch, daß in diesen beiden Fürstentümern die Kosten der Schulunterhaltung gleichfalls am niedrigsten sind, denn sie beliefen sich für einen Schüler in Schaumburg-Lippe auf 28, in Lippe auf 25 Mark, während in Berlin auf einen Schüler 95 Mark der Gesamtkosten kommen. In der Provinz Sachsen betrug die Durchschnittssumme 44 Mark auf den Kopf des Schülers. Privatschulen mit Volksschulziel sind im Reiche 614 gezählt worden, die von 39 799 Schülern besucht wurden. In Baden, Braunschweig, Sachsen-Meiningen, Sachsen-Altenburg, Schwarzburg-Sondershausen, Rudolstadt, den beiden Reuß und Lübeck waren Privatschulen dieser Art überhaupt nicht vorhanden. Auf eine Lehrkraft entfielen 30—40 Schüler in Lübeck und Hamburg, 41—50 Schüler in Mecklenburg-Strelitz, 51—60 in Elsaß-Lothringen und Bremen, in Anhalt 54, Oldenburg 55, Koburg-Gotha 56, Württemberg 58, Bayern 59, Hessen 60, Sachsen-Weimar 60 und Waldeck 60, 61—70 Schüler im Durchschnitt des Deutschen Reiches, Schwarzburg-Rudolstadt 61, Sachsen-Meiningen 62, Braunschweig 63, Reuß j. L. 64, Sachsen 66, Baden 67, Sachsen-Altenburg 67, Preußen 63, Schwarzburg-Sondershausen 64. Durchschnittlich 71—80 Schüler Reuß ä. L. (79) und 91—100 Lippe (92), Schaumburg-Lippe (99). Die Gesamtkosten, die für einen Schüler aufgewendet wurden, betrugen für Lippe 25 Mk., Schaumburg 28 Mk., Reuß ä. L. 30 Mk., Mecklenburg-Strelitz 33 Mk., Schwarzburg-Rudolstadt 33 Mk., Waldeck 35 Mk., Reuß j. L. 33 Mk., Elsaß-Lothringen 33 Mk., Baden 40 Mk., Sachsen-Altenburg 40 Mk., Schwarzburg-Sondershausen 42 Mk., Württemberg 42 Mk., Sachsen-Weimar 43 Mk., Braunschweig 44 Mk., Oldenburg 44 Mk., Sachsen-Koburg-Gotha 45 Mk., Sachsen-Meiningen 45 Mk., Bayern 46 Mk., Deutsches Reich 47 Mk., Hessen 48 Mk., Preußen 48 Mk., Anhalt 50 Mk., Sachsen 50 Mk., Lübeck 65 Mk., Hamburg 75 Mk. und Bremen 77 Mk. Im allgemeinen gibt die Statistik folgendes Bild: An der Spitze stehen Berlin, Hamburg, Bremen, Lübeck, Sachsen und Anhalt mit ihren vielgliedrigen Schulen. Gut gegliedert sind diese auch in den preußischen Provinzen Rheinland und Westfalen, im Großherzogtum Hessen, in Sachsen-Koburg-Gotha, Braunschweig, Sachsen-Altenburg, Reuß j. und ä. L., wenig gegliedert schon in den preußischen Provinzen Sachsen, Brandenburg, Schlesien, Schleswig-Holstein, Hessen-Nassau, Hannover, Westpreußen, im Königreich Bayern, in Württemberg, Baden, Oldenburg, Sachsen-Meiningen, Schwarzburg-Sondershausen, Schwarzburg-Rudolstadt und Lippe. Die einklassige Volksschule herrscht in den Provinzen Ostpreußen, Pommern, Posen, in Hohenzollern, im Großherzogtum Sachsen-Weimar, in Mecklenburg-Strelitz, in Schaumburg-Lippe und Waldeck.

Eine stehende Klage seitens der Schulärzte und Lehrer ist die über *überfüllte Klassen*; sie hindern die erziehlichen und unterrichtlichen Einwirkungen und sind auch von nachteiligem Einfluß auf die Gesundheit. Da aber die Verkleinerung und die damit verbundene

Digitized by Google

## Die deutsche Volksschule

| Staaten und Landesteile | Schul-, Rechnungs- oder Kalenderjahr | Zahl der öffentlichen Volksschulen | Zahl der vollbeschäftigten Lehrkräfte: Lehrer | Zahl der vollbeschäftigten Lehrkräfte: Lehrerinnen |
|---|---|---|---|---|
| Ostpreußen | 1901 | 3133 | 5149 | 382 |
| Westpreußen | „ | 2232 | 3892 | 278 |
| Berlin | „ | 249 | 2836 | 1642 |
| Brandenburg | „ | 3072 | 7076 | 753 |
| Pommern | „ | 2600 | 4377 | 372 |
| Posen | „ | 2695 | 4441 | 213 |
| Schlesien | „ | 4617 | 10499 | 928 |
| Sachsen | „ | 2776 | 6765 | 530 |
| Schleswig-Holstein | „ | 1887 | 3698 | 606 |
| Hannover | „ | 3609 | 6533 | 549 |
| Westfalen | „ | 2597 | 5847 | 2390 |
| Hessen-Nassau | „ | 2242 | 4366 | 525 |
| Rheinland | „ | 4930 | 10668 | 4695 |
| Hohenzollern | „ | 117 | 195 | 3 |
| Preußen | 1901 | 36756 | 76342 | 13866 |
| Bayern rechts des Rheins | | 6299 | 10087 | 2538 |
| Bayern links des Rheins | | 981 | 2097 | 177 |
| Bayern | 1900/01 | 7280 | 12184 | 2715 |
| Sachsen | 1899 | (1) 2273 | 10003 | 401 |
| Württemberg | 1901 | 2353 | 4615 | (5) 494 |
| Baden | 1900 | 1677 | 3631 | 418 |
| Hessen | 1900/01 | 984 | 2525 | 222 |
| Mecklenburg-Schwerin[6]) | | — | — | — |
| Sachsen-Weimar | 1901 | 629 | 979 | 15 |
| Mecklenburg-Strelitz | 1901 | 233 | 348 | 34 |
| Oldenburg | 1901 | 614 | 1101 | 120 |
| Braunschweig | 1901/02 | 453 | 1142 | 151 |
| Sachsen-Meiningen | 1901 | 318 | 656 | 54 |
| Sachsen-Altenburg | 1901 | 197 | 495 | 23 |
| Sachsen-Coburg-Gotha | 1901/02 | 244 | 625 | 79 |
| Anhalt | 1901/02 | 253 | 814 | 154 |
| Schwarzburg-Sondershausen | 1901 | 94 | 211 | 7 |
| Schwarzburg-Rudolstadt | 1901 | 138 | 263 | 2 |
| Waldeck | 1901 | 124 | 166 | 6 |
| Reuß älterer Linie | 1901 | 60 | 162 | 19 |
| Reuß jüngerer Linie | 1901 | 117 | 317 | 20 |
| Schaumburg-Lippe | 1901 | 44 | 72 | 5 |
| Lippe | 1900 | 128 | 261 | — |
| Lübeck | 1901 | 53 | 187 | 158 |
| Bremen | 1901 | (9) 57 | 498 | 97 |
| Hamburg | [10]) | 182 | 1653 | 950 |
| Elsaß-Lothringen | 1901 | 2903 | 2895 | 2329 |
| Deutsches Reich[6]) | | 58164 | 122145 | 22339 |

[1]) Nach dem neuen Schulbedarfsgesetz vom 28. Juli 1902 und den staatsbudgetmäßigen Bewilligungen für die XXVI. Finanzperiode (1902/03) ist der Gesamtaufwand für die bayerischen Volksschulen erheblich gestiegen.

[2]) Ohne 19 Seminarübungsschulen.

[3]) Ohne 2286 Seminarübungsschüler.

[4]) Ohne 4 Vereins- und Stiftungsschulen mit 316 Schülern.

[5]) Darunter 157 vollbeschäftigte Arbeitslehrerinnen.

[6]) Nachweise über die Volksschulen im Großherzogtum Mecklenburg-Schwerin liegen nicht vor.

## in statistischer Beleuchtung.

| Zahl der Schüler der öffentlichen Volksschulen | Aufwendungen für die öffentlichen Volksschulen | | Es entfielen bei den öffentlichen Volksschulen | | Privatschulen mit Volksschulziel | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | überhaupt | davon aus Staatsmitteln | auf 1 Lehrkraft Schüler | auf 1 Schüler Gesamtkosten | Zahl der Schulen | Zahl der Schüler |
| | 1000 M. | 1000 M. | | M. | | |
| 343047 | 13376 | 6616 | 62 | 39 | 19 | 704 |
| 275381 | 10388 | 4554 | 66 | 38 | 31 | 1511 |
| 211666 | 20076 | 602 | 47 | 95 | 6 | 1055 |
| 466596 | 23297 | 5778 | 60 | 50 | 28 | 1442 |
| 275505 | 11753 | 5132 | 58 | 43 | 13 | 259 |
| 346629 | 12129 | 6339 | 74 | 35 | 5 | 214 |
| 805152 | 31488 | 9741 | 70 | 39 | 26 | 1249 |
| 456366 | 20102 | 5561 | 63 | 44 | 40 | 2066 |
| 226818 | 12778 | 3315 | 53 | 56 | 17 | 417 |
| 422522 | 20680 | 6154 | 60 | 49 | 43 | 1297 |
| 575510 | 26927 | 5128 | 70 | 47 | 52 | 1103 |
| 290990 | 17528 | 4188 | 59 | 60 | 9 | 959 |
| 964024 | 48774 | 9726 | 63 | 51 | 22 | 593 |
| 10664 | 621 | 232 | 54 | 58 | 4 | 95 |
| 5670870 | 269917 | 73066 | 63 | 48 | 315 | 12964 |
| 748858 | 33181 | 12479 | 59 | 44 | 22 | 1784 |
| 124541 | 6585 | 1727 | 55 | 53 | 3 | 202 |
| 873399 | (1 39766 | (1 14206 | 59 | 46 | 25 | 1986 |
| (8 685771 | 34323 | 4773 | 66 | 50 | (1 58 | (4 4775 |
| 295325 | 12265 | 3748 | 58 | 42 | 3 | 42 |
| 273149 | 10999 | 2396 | 67 | 40 | 5 | 775 |
| 165707 | 7875 | 2506 | 60 | 48 | — | — |
| — | — | — | — | — | — | — |
| 59528 | 2567 | 977 | 60 | 43 | 13 | 465 |
| 16057 | 536 | 372 | 42 | 33 | 2 | 25 |
| 66721 | (7 2935 | (7 990 | 55 | 44 | 6 | 215 |
| 81396 | (3 3621 | (6 754 | 63 | 44 | — | — |
| 44011 | 1963 | 592 | 62 | 45 | — | — |
| 34448 | 1373 | 269 | 67 | 40 | — | — |
| 39422 | 1765 | 494 | 56 | 45 | 6 | 168 |
| 52684 | 371 | 2312 | 54 | 50 | 9 | 989 |
| 13918 | 579 | 201 | 64 | 42 | 2 | 58 |
| 16222 | 532 | 155 | 61 | 33 | — | — |
| 10294 | 359 | 107 | 60 | 35 | — | — |
| 13206 | 392 | 33 | 73 | 30 | — | — |
| 21702 | 818 | 286 | 64 | 38 | — | — |
| 7648 | 213 | 34 | 99 | 28 | 3 | 99 |
| 23895 | 608 | 303 | 92 | 25 | 9 | 606 |
| 11897 | 772 | 648 | 34 | 65 | — | — |
| 26830 | 2147 | 1597 | 47 | 77 | 1 | 30 |
| 98610 | 7321 | 6908 | 38 | 74 | 80 | 13207 |
| 226102 | 8869 | 2630 | 43 | 39 | 77 | 3395 |
| **8829812** | **412886** | **120357** | **61** | **47** | **614** | **39799** |

[1]) Die Gesamtaufwendungen beziehen sich auf das Jahr 1900, da die Rechnungsabschlüsse für 1901 noch nicht vorliegen.

[3]) Für die 390 Schulanstalten der Landgemeinden waren die Aufwendungen für die jährliche Verzinsung und Abtragung der zu Schul-, Neu- oder Ersatzbauten angeliehenen Kapitalien nicht festzustellen.

[4]) Darunter zwei öffentliche Waisenhausschulen mit Volksschulziel, aus eigenem Vermögen und aus öffentlichen Sammlungen unterhalten

[10]) Die Angaben über die öffentlichen Volksschulen beziehen sich auf den Stand vom 31. März 1902, die über die Privatschulen auf den 1. Februar 1902, während die Aufwendungen nach dem Budget für 1902 eingesetzt sind.

Vermehrung der Klassen mit Kosten für Schulräume und Lehrer verknüpft ist, so findet die berechtigtste Forderung in dieser Hinsicht oft den härtesten Widerstand; von Verständnis und Einsicht ist oft auch nicht die geringste Spur wahrzunehmen. Leider spielt auch gar häufig die Politik in dieser Frage eine Rolle; selbst Schulmänner verschmähen es nicht, sie nach politischen Gesichtspunkten zu entscheiden. In einer Stadt mit nationalliberalem Kolleg z. B. bringt ein dieser Partei angehörendes Mitglied den Antrag ein, an der Volksschule keine Oberklasse mit unter 52 und keine Unterklasse mit unter 62 Kindern zu errichten; er weist auf die damit verbundenen Ersparnisse hin und hat alle Bürger wenigstens auf seiner Seite, die ihre Kinder nicht in die Volksschule, sondern in eine höhere Schule schicken, wo allerdings schon Klassen mit 50 Schülern als überfüllt gelten. „Schulklassen," sagt die „Päd. Zeitg.", „mit 100 und mehr Kindern sind eine Abnormität, die sich als Manko im Bildungsstande unserer Bevölkerung bemerkbar machen müssen. Klassen von dieser Größe bestehen aber noch in nahezu sämtlichen Landesteilen, insbesondere in den polnischen Gebieten. Nach der Statistik vom Jahre 1901 wurden unterrichtet in Klassen mit über 80 Schulkindern (in einklassigen Schulen), über 60 Schulkinder (in Halbtagsschulen) und mit über 70 Schulkindern (in sonstigen zwei- und mehrklassigen Schulen) insgesamt in 8815 Schulen und 16 127 Klassen 1 255 922 Kinder. Daneben kommt in Betracht, daß für die vorhandenen 104 082 Schulklassen nur 88 346 Lehrerstellen vorhanden waren, so daß rund 16 000 Schulklassen keine besonderen Lehrer hatten, oder daß 32 000 Schulklassen auf halbe Kost gesetzt werden mußten. Hier ist baldige Hilfe notwendig. Freilich bedeutet es keine gründliche Besserung, wenn die Lücken etwa mit unzureichend vorgebildeten und schlecht besoldeten Kräften ausgefüllt werden. Kann nicht ganze Arbeit geleistet werden, so sind ausreichend vorgebildete und besoldete Lehrkräfte und etwas größere Klassen minderwertigen und notleidenden Lehrkräften in kleineren Schulklassen immer noch vorzuziehen." In Baden dagegen hat die nationalliberale Partei, um ihren kranken Leib mit Hilfe des Volkes gesund zu machen, die Forderung erhoben, die Schülerzahl der Volksschulklassen zu vermindern; einen politischen Anstrich hat auch die von Friedr. Naumann in der „Nation" erhobene Mahnung: „Wir müssen unsere Forderungen auf dem Bildungsgebiet in einigen festen und volksverständlichen Sätzen aussprechen, damit sie von der Masse begriffen werden. Die bloße Versicherung, daß alle Liberalen für Bildung sind, genügt nicht. Mit allgemeinen Gedanken allein kann man nicht agitieren. Für die Agitation braucht man konkrete Einzelpositionen. Als erste solche Position schlagen wir vor: Keine deutsche Schulklasse darf mehr als fünfzig Kinder enthalten! Das ist an sich kein neuer Satz, aber der Liberalismus hat ihn bis jetzt nicht in den Vordergrund seiner Agitation gestellt. Dieser Satz geht nicht bis an die Grenze des Erreichbaren. Lehrervereine und pädagogische Literatur sind vielfach weiter gegangen, und auch die Gesetzgebung von Holland und Dänemark haben geringere Ziffern als Normalzahlen fixiert. Aber gerade deshalb, weil er nichts Übertriebenes fordert, ist dieser Satz gut. Dafür, daß nirgends mehr als ein halbes Hundert Kinder in der Klasse sitzen sollen, ist das Verständnis aller Eltern zu gewinnen, denen überhaupt etwas an der Bildung ihrer Kinder gelegen ist. Die Halbhundertklasse kann ein Programmwort werden wie der Achtstundentag." In Hessen haben es die Liberalen den Sozialdemokraten überlassen, in der

Digitized by Google

II. Kammer den Antrag zu stellen, daß eine Schulklasse durchschnittlich 40 Schüler zählen soll, welche Zahl nur unter den ungünstigsten Verhältnissen auf 60 erhöht werden darf. „Wie steht es jetzt?", so fragt Fr. Naumann (a. a. O.). „Eben erscheint," so antwortet er, „das neue statistische Jahrbuch für das Königreich Preußen und bringt für den größten deutschen Bundesstaat offizielle Angaben. Im Durchschnitt der Monarchie kommen in der Volksschule, um die es sich natürlich in erster Linie hier handelt, in den Städten auf eine Schulklasse 56, auf dem Lande 54 Kinder. Dieser Durchschnitt sieht nicht übermäßig ungünstig aus, aber hinter ihm verbergen sich größte Ungleichmäßigkeiten. Schon die Durchschnittszahlen der Regierungsbezirke sehen vielfach sehr ungünstig aus:

| Regierungsbezirk | Zahl der Kinder in der Stadt | Zahl der Kinder auf dem Lande |
|---|---|---|
| Oppeln | 65 | 64 |
| Aurich | 58 | 60 |
| Münster | 69 | 65 |
| Arnsberg | 65 | 63 |
| Düsseldorf | 62 | 66 |
| Cöln | 58 | 64 |
| Trier | 62 | 61 |
| Aachen | 60 | 60 |

Das sind also die schlechtesten Schulgebiete Preußens! Es ist auffällig viel katholisches Gebiet darunter. Aber auch in diesen Gebieten sind die Durchschnittsziffern keineswegs ein erschöpfender Ausdruck der Wahrheit, denn die kleinen Klassen kleiner Orte helfen die Schäden des Gesamtzustandes verdecken. Um den Schaden genauer zu sehen, muß man wissen, was in Preußen heute als normale Klasse gilt. Eine normale Klasse darf haben:

| | | |
|---|---|---|
| in der Halbtagsschule | 60 | Kinder |
| „ „ einklassigen Schule | 80 | „ |
| „ „ mehrklassigen Schule | 70 | „ |

In nichtnormalen Klassen, das heißt also in Klassen, die mehr als diese Ziffern aufweisen, wurden im Jahre 1901 unterrichtet:

| Regierungsbezirk | Prozent der Kinder in der Stadt | Prozent der Kinder auf dem Lande |
|---|---|---|
| Oppeln | 34 | 47 |
| Aurich | 29 | 34 |
| Münster | 54 | 45 |
| Arnsberg | 37 | 44 |
| Düsseldorf | 27 | 44 |
| Cöln | 12 | 38 |
| Trier | 27 | 29 |
| Aachen | 19 | 33 |

Die Zustände im Regierungsbezirk Münster stinken geradezu zum Himmel. Dort sitzt überhaupt kaum mehr als die Hälfte der Kinder in normalen Klassen. Daß es früher dort noch schlimmer war, ist wahrhaftig ein geringer Trost. Aber traurig ist auch das andere, daß kein einziger Bezirk, auch nicht die Stadt Berlin, es fertig bringt, alle Kinder in „normalen" Klassen zu unterrichten. Die Zahl der Kinder, die in überfüllten Klassen sitzen, ist im Jahre 1901 noch immer 1 256 000! Und dabei gilt eine Klasse von 70 oder 80 Kindern nicht als überfüllt!

Die Forderung der Halbhundertklasse ist diesen Zuständen gegenüber eine Umwälzung der Volksbildungsfrage überhaupt. Sie bedeutet eine Vermehrung der Schulräume, des Lehrerbestandes, der Seminare zur Heranbildung der erforderlichen Lehrer und der Lehrergehälter zur Erlangung der nötigen Zahl von Lehrkräften. Alle anderen Volksschulfragen hängen von der Frage der Normalklasse ab. Deshalb ist es richtig, hier und nur hier einzusetzen. Es versteht sich von selbst, daß man die Halbhundertklasse nicht ohne große finanzielle Aufwendungen erreichen kann. Die jetzigen Schulausgaben sind folgende (1901):

| | in den Städten | auf dem Lande |
|---|---|---|
| Persönliche Kosten . . . | 84 872 000 M | 93 996 000 M |
| Sachliche Kosten . . . | 19 825 000 „ | 20 863 000 „ |
| Baukosten . . . . . | 24 267 000 „ | 29 120 000 „ |
| | 128 964 000 M | 143 979 000 M |
| | 272 943 000 M | |

Diese große Summe wird jetzt teilweise ohne wirklichen Nutzen verausgabt. Denn was nützen die Klassen von 80 bis 100 Kindern, selbst bei treuer Lehrerarbeit? Es liegt einer der Fälle vor, wo man die Betriebsmittel steigern muß, damit etwas Reelles erreicht wird. Wie hoch die Steigerung bei Durchführung der Halbhundertschule sein würde, läßt sich aus dem vorhandenen Material nicht mit Sicherheit angeben. Wir wollen aber eine allgemeine Schätzung vornehmen. Heute kostet ein Kind etwa 48 Mark. Wir nehmen an, daß es bei durchgeführter Halbhundertklasse unter Einrechnung der indirekten Kosten 70 Mark bedürfen wird. Diese Steigerung macht bei 5 670 000 Kindern etwa 125 Millionen aus. Diese Summe muß aufgebracht werden, wenn wir in Preußen ein den Zeitverhältnissen entsprechendes Minimalmaß von Volksbildung erreichen wollen. Die Frage der Regelung der Schullasten wird voraussichtlich den preußischen Landtag beschäftigen. Es ist hohe Zeit, daß Ordnung auf diesem Gebiet geschaffen wird. Aber außer der Ordnung ist die Steigerung der Ausgaben an sich nötig. Was wir jetzt für Schule geben, ist zu wenig. Und wir werden die Mehrbelastung tragen können, denn Schulausgaben rentieren sich volkswirtschaftlich. Das ist der Hauptgrund, weshalb wir nicht vorwärts kommen, weil weite Kreise die Schulausgaben für volkswirtschaftlich unproduktiv ansehen. Aber es ist gar nicht mit wenigen Worten auszusprechen, was die Halbhundertschule für die Leistung der Nation ausmachen würde. Man sehe nach Dänemark! Eine Nation mit durchgebildeten Einzelpersonen ist von unverwüstlicher Kraft. Es dauert kein Jahrzehnt, so setzen sich die Schulausgaben in Steuerkraft um. Jetzt treiben wir mit unserem deutschen Menschenmaterial eine extensive Wirtschaft. Je mehr wir zur intensiven Betriebsweise übergehen, desto größer wird der Ertrag sein. Kinder, die das doppelte Maß von Schulpflege genießen, sind später auch das doppelte wert."

Vom rein pädagogischen Gesichtspunkt betrachtet, kann man diese Forderung Naumanns nur als eine mäßige betrachten; anders aber ist es, wenn man sie vom schulpolitischen Gesichtspunkte ins Auge faßt. Denn um ihr zu entsprechen, müßten z. B. allein in Preußen zirka 25000 neue Schulklassen eröffnet werden; das aber würde bei den jetzigen Besoldungsverhältnissen einen Kostenaufwand von zirka 100 Millionen Mark erfordern, ohne daß hierbei der Bau der Schulhäuser und Lehrerwohnungen in Betracht gezogen ist. Wenn aber auch diese Opfer vom

Digitized by Google

Staate gebracht werden könnten, so könnte er doch nicht die nötigen Lehrkräfte stellen; schon heute hält es in Preußen schwer, die bestehenden Lehrerbildungsanstalten zu füllen, obwohl man „in der Lokalpresse und von seiten der Behörden und der Geistlichkeit Rekruten für den Lehrerstand geworben, die Unterstützungen erhöht" hat. „Wo der Mangel am größten und infolgedessen die Werbearbeit am eifrigsten ist, bleiben viele Plätze leer. Man muß annehmen, daß unter dem Druck des Lehrermangels die Anforderungen an die angehenden Lehrer nach Möglichkeit ermäßigt werden, oft auch wohl noch etwas mehr, so daß heute mancher auf das Katheder kommt, dem in besseren Zeiten die Tür vor der Nase zugeschlagen würde. Was sollte nun geschehen, wenn der Staat plötzlich 40 000 Volksschullehrer mehr anstellen wollte? Entweder müßte man einen tiefen Griff in den Staatssäckel tun und die Lehrerbesoldungen so aufbessern, daß dadurch dem Lehrerberuf eine weitaus größere Anziehungskraft gegeben würde, oder die Anforderungen an die Leistungen herabsetzen, vielleicht auch über manchen kleinen Fleck in der Lebensgeschichte des pädagogischen Rekruten hinwegsehen. Daß ein preußischer Unterrichtsminister weitherzig genug sein darf, die letztere Praxis zu billigen, glaube ich nicht, und so bliebe nur der gedachte tiefe Griff in die Staatskasse übrig." (Tews, „Päd. Zeitg.", 33. Jahrg., Nr. 7.)

Nach statistischen Erhebungen in den Jahren 1900 bis 1902 fallen in Preußen auf eine Lehrkraft 63 Schüler; in den einzelnen Landesteilen und noch mehr in den einzelnen Schulen ist dies aber sehr verschieden; so sind es in Posen 74, in Schlesien und Westfalen 70, in Westpreußen 66. Am günstigsten liegt das Verhältnis in Berlin (47), Schleswig-Holstein (53), Hohenzollern (54) und Pommern (58), und so zeigt sich schon bei der Betrachtung der preußischen Provinzen, bei dem Vergleich zwischen den Maximal- und Minimalzahlen, mit welchen Einschränkungen man den Wert der Durchschnittszahlen hinnehmen muß. In Schaumburg-Lippe entfallen auf eine Lehrkraft 99 Schüler, in Lippe-Detmold 92, in Reuß ä. L. 73, in Baden und Sachsen-Altenburg je 67, im Königreich Sachsen 66 2c. Am günstigsten lauten hier die Zahlen aus Lübeck (34), Hamburg (38), Mecklenburg-Strelitz (42), Elsaß-Lothringen (43) und Bremen (47). Im Königreich Bayern entfallen auf eine Lehrkraft 59, in Württemberg 58 Schüler, und im ganzen Deutschen Reich im Durchschnitt 61 Schüler.

Es ist von Interesse, mit diesen Zahlen die Bestimmungen in andern Kulturstaaten zu vergleichen, wobei bemerkt werden mag, daß die gesetzlichen Bestimmungen in Deutschland 60—80 Kinder in einer Klasse als einen normalen Zustand bezeichnen. Kanton Zürich (Schulgesetz): Die Schülerzahl soll für eine Sekundarlehrstelle 35 nicht übersteigen. Stadt Bern (Schul-Organisationsbeschluß): § 3. Die durchschnittliche Schülerzahl per Klasse wird für alle Primarschulen auf 40 bestimmt. § 9. Die zulässige Maximalschülerzahl per Klasse wird für die Knaben- und Mädchen-Sekundarschulen auf 35 bis höchstens 40 festgesetzt. St. Gallen (Schulordnung, Artikel 18): Wenn an einer zweikursigen Sekundarschule die Anzahl der Schüler dauernd über 35 steigt, so soll wenigstens ein Hilfslehrer und wenn die Zahl der Schüler mehrere Jahre 50 übersteigt, ein zweiter Lehrer angestellt werden. Dänemark (Schulgesetz von 1899, § 7): Wenn in einer öffentlichen Schule die Durchschnittszahl der Kinder in den einzelnen Schulklassen in 2 aufeinanderfolgenden Jahren 35 oder 37 überschritten hat, so soll die Durchschnittszahl auf diese Grenze herabgebracht werden. Norwegen (Schulgesetz von 1889,



Digitized by Google

ergänzt durch Gesetze von 1892, 1894, 1896): Die Schülerzahl in den Klassen der Volksschulen soll 40 nicht übersteigen, im Notfalle — und dies nur vorübergehend — darf sie bis 50 steigen. Das gleiche Ziel der Verhinderung hoher Klassenfrequenzen verfolgt in Frankreich Artikel 17 der Verordnung über Schulhausbauten von 1882: In einem Schulzimmer dürfen nicht mehr als 50 Plätze sein.

Die Frage der gemeinsamen Erziehung von Knaben und Mädchen bewegt immer weitere Kreise; allerdings fehlt es auch nicht an Bedenken, die man gegen die Durchführung geltend macht. „Diese Bedenken gründen sich zunächst auf die Tatsache der physiologischen Verschiedenheit der Geschlechter. Es wäre eine Torheit, diese Sonderart zu leugnen und ein nutzloses und vergebliches Unterfangen, sie durch die Erziehung aus der Welt schaffen zu wollen. Denn in der Differenzierung hat das Leben den Reichtum an Motiven zu seiner Fortentwicklung." (Herm. Hoffmann, Gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen.) Es muß also die Frage beantwortet werden, wie weit diese Verschiedenheit die Erziehung der Knaben und Mädchen beeinflussen kann und soll; darüber nun gehen die Ansichten auseinander. Man betont einerseits, daß der Unterricht wenigstens in einem bestimmten Alter auf diese Verschiedenheit Rücksicht nimmt; anderseits hebt man hervor, daß durch die gemeinsame Erziehung „beiderseits Tugenden gestärkt, Schwächen zurückgedrängt, Härten gemildert werden. Jedes Geschlecht, für sich allein erzogen, potenziert die Eigentümlichkeiten seiner Geistes- und Gemütsanlagen im Übermaß, oft über die Grenzen hinaus, die ein gegenseitiges Verstehen möglich macht; dem soll die gemeinsame Erziehung entgegentreten. Denn wenn überall im Leben Frauen und Männer nebeneinander stehen müssen, warum soll denn die Wechselwirkung erst da beginnen, wo die abgeschlossene Entwicklung gegenseitige Beeinflussung erschwert, vielleicht unmöglich macht, wo es vielleicht nur noch eine Macht, und eine gefährliche, gibt, die Schranken zu durchbrechen: Romantik, Erotik, Leidenschaft?" (Hoffmann a. a. O.) Gerade die sittlichen Gefahren, die der Verkehr der beiden Geschlechter in sich birgt, hofft man durch die gemeinsame Erziehung beseitigen zu können, indem man den Reiz schwächt und ihn auf etwas Gewohntes herabstimmt. Versuche werden in dieser Hinsicht neuerdings in dem Landerziehungsheim Laubegast bei Dresden von H. Hoffmann gemacht, welches den Landerziehungsheimen von Dr. Lietz in Ilsenburg und Haubinda und von Dr. Frey in Glarisegg nachgebildet worden ist. Indessen fehlt es auch nicht an Stimmen, die in dem geschlechtlichen Moment ein großes Bedenken gegen die völlige Durchführung der gemeinsamen Erziehung auch nach dem 10. oder 12. Lebensjahr finden; sie weisen auch auf diesbezügliche schlimme Erfahrungen hin. So schreibt Jessen in der „Deutsch-österreich. Lehrerztg." über diesen Gegenstand: „Ein einziges großes Bedenken steht der Geschlechtervereinigung entgegen und warnt vor ihrer allgemeinen Durchführung: das geschlechtliche Moment. Die einklassige Schule mit ihrer Vereinigung von Knaben und Mädchen ist ein Gebilde, das nicht innere, in der Pädagogik ruhende Gründe, das vielmehr äußere Notwendigkeiten geschaffen haben. Wo die Mittel zur Besoldung zweier Lehrkräfte fehlen, wo, wie in leider nur allzu zahlreichen Fällen, nicht einmal die Mittel zur ausreichenden Besoldung eines einzigen Lehrers vorhanden sind, da war an eine Geschlechtertrennung nicht zu denken. Das Bestehende an sich ist aber kein Argument, erst durch seine Früchte könnte es sich in ein solches verwandeln. Und nun frage man jene Lehrer, die größere

Digitized by Google

Knaben und Mädchen gemeinsam unterrichten, wie bei einer solchen Einrichtung die Sittlichkeit gewahrt bleibt." Man muß hier wohl zwischen Stadt und Land unterscheiden; denn die Bedingungen sind in beiden verschieden. „Die tausendfältige Erfahrung in unseren Landschulen," schreibt O. Schmidt in der „Päd. Ztg.", „deren Schüler ja auch außerhalb der Schulwände in engerem Verkehr wie auch die Erwachsenen stehen, läßt keinen Zweifel, daß unter entsprechenden Vorbedingungen die gemeinsame Erziehung in sittlicher Beziehung unbedenklich ist. Selbst wenn die Klassen übervoll sind, wirken die sozialen Beziehungen der Familien untereinander bis in die Schulklasse hinein und erleichtern dem belasteten Lehrer die Zucht. Anders stellen wir uns die Sache in den Großstädten vor. Kaum ein Schatten der Beziehungen, die im Landleben gedeihen können, reicht hier ins Schulleben hinein. Die ungenügenden Wohnungsverhältnisse geben selbst dem zarten Alter Dinge zu sehen, die ihm besser verborgen blieben. Zudem kommen sowohl in Knaben- als in Mädchenschulen häufiger Fälle vor, deren Erörterung die Öffentlichkeit nicht verträgt, deren Sachverhältnis aber mit der eigenen Findigkeit des reiferen Knaben- und Mädchenalters von den Schülern erkundet und erfaßt wird. Schon aus diesen Gründen würde die gemeinsame Erziehung in den oberen Klassen größerer Städte sich verbieten, wenn nicht noch andere Gründe im Wege ständen." Hier ist es wohl möglich, Knaben und Mädchen in den Jahren „gemeinsam zu erziehen, in denen der Geschlechtscharakter noch keinen überwiegenden Einfluß hat. Wir trennen aber die Knaben von den Mädchen, sobald die körperliche Entwicklung die physiologischen Berufe hervortreten läßt. Dann können sich gerade auch in der weiblichen Jugend die Charaktereigenschaften ausbilden, die das Weib in seinem Mutterberufe, der immer sein erster und edelster bleiben wird, mehr zieren als eine nüchterne, praktische oder gelehrte Bildung. Wir glauben nicht, daß durch eine Bildung, die der des Mannes gleichartig ist, die Mutter für ihren Beruf besser vorbereitet werde." (Schmidt a. a. O.)

In Amerika wurde vor einigen Jahren die gemeinsame Erziehung der Geschlechter als eine unbestrittene Tatsache betrachtet; heute ist sie es nicht mehr. „Der Durchschnittsstudent," heißt es in einem in der „Deutschen Schule" veröffentlichten Auszug aus der Abendpost in Chicago, „strebt Wissen an, um es beruflich verwerten zu können, die Durschschnittsstudentin verlangt nach Wissen, das ihr Leben verschönt und eine Zier der künftigen Hausfrau und Dame der Gesellschaft ist. Und auch da, wo die Studentin nach Berufswissen strebt, wird ihre Vorliebe anderen Fächern gelten, als die sind, die der Student sich aussucht. Wo das nicht der Fall ist, liegen Ausnahmefälle vor. Man kommt in Amerika zu der Erkenntnis, daß die Verweiblichung der Universitäten an und für sich unerwünscht ist. Sie hält auch die jungen Männer vom Besuch der Lehranstalten fern. Man schränkte darum an mehreren Universitäten die Zahl der weiblichen Studenten ein und hebt die Koedukation auf. Der Verwaltungsrat der University of Chicago schreibt über die Gründe u. a.: ‚Es ist unmöglich, in der gemischten Klasse Mädchen gegenüber eine Strenge anzuwenden, die zur Erzielung der besten Ergebnisse wünschenswert ist. Auch ist es, abgesehen von der Strenge, unmöglich, Knaben und Mädchen in derselben Art zu behandeln. Daher wird die Trennung für beide Geschlechter von großem Vorteil sein.'" Man darf außerdem nicht vergessen, „daß Amerika der gemeinsamen Erziehung ganz eigene Bedingungen entgegenbringt. Die Stellung der Frau war naturgemäß von

Digitized by Google

jeher freier, weil ihre Beteiligung an der Kulturarbeit eine Notwendigkeit war. Man bedenke, daß in Städten über 8000 Einwohnern rund 81 000 Lehrerinnen 6500 Lehrer gegenüberstehen. Diese Plätze fanden die Frauen frei; der Mann erwarb im Kampfe um das Materielle mehr, so überließ er ihr die Schule. Überhaupt ist die Frau in Amerika die Trägerin der Kultur; den Mann nimmt das Geschäft, die Politik, das Amt ganz in Anspruch. Die Frau pflegt die geistigen Interessen in der Familie. So ist es nicht wunderbar, daß die Mädchen ebenso erzogen werden wie die Knaben. Die amerikanische Sitte fordert auch eine besondere Hochachtung der Frauen." (Schmidt, a. a. O.)

Eine gründliche Reform des ganzen Schulwesens bahnen die modernen „Philanthropine", die „Landerziehungsheime" an; sie haben ihren Ursprung in England, wo 1889 Dr. Reddie in der Nähe von Abbotsholme eine „New School" eröffnete. Bald darauf entstanden in Frankreich, Deutschland und der Schweiz solche Reformschulen; in Deutschland war es Dr. Lietz, der in Ilsenburg und Haubinda Anstalten gründete, und in der Schweiz Dr. Frei und Dr. Zuberbühler, welche eine solche Anstalt in Glarisegg eröffneten. „Es sind Erziehungsschulen, die unter gesunden und schönen Lebensbedingungen neben der intellektuellen Ausbildung auch Gelegenheit und Anleitung zum Handeln bieten, welche die Freude an der Arbeit wecken und zur Würdigung der Arbeit erziehen, die dem natürlichen Verlangen nach Genuß gesunde Quellen öffnen; Schulen, welche die Liebe der Jugend für sich haben und welche damit den entscheidenden Einfluß auf die Bildung der Persönlichkeit, des Charakters, gewinnen." (Weiß, Was wollen die modernen Landerziehungsheime? „Schweiz. pädag. Ztschr.")

Die Hilfsschulen für schwachbegabte Kinder gewinnen immer größere Verbreitung; denn ihre Notwendigkeit wird seit etwa 30 Jahren immer mehr erkannt. Früher rechnete man die schwachbegabten Kinder entweder zu den normalen oder zu den schwach- und blödsinnigen Kindern und behielt sie dann entweder in den Schulen oder erzog sie in geschlossenen Anstalten; das letztere war auch erst seit 1828 der Fall, in welchem Jahre von dem Arzte Guggenmoos zu Wien eine Anstalt für Schwachsinnige errichtet wurde, die aber 1838 aus Mangel an Mitteln einging. Aber in diesem Jahre gründete Pfarrer Heldenwang in Württemberg eine Erziehungsanstalt für Blödsinnige, die noch heute besteht; doch erst Dr. Guggenbühls Unternehmen in der Schweiz und sein Aufruf lenkten die allgemeine Aufmerksamkeit auf diese Erziehungsanstalten (1841), die nun zahlreich entstanden. Von dem Gedanken Guggenbühls, Geistesschwache und Blödsinnige heilen zu wollen, ist man heute zwar abgekommen; soweit sie bildungsfähig sind, kann es sich nur um die Unterbringung in Pflegeanstalten handeln. Erst allmählich, nachdem man seitens der Heilkunde den schwachbegabten und noch bildungsfähigen Kindern mehr Aufmerksamkeit schenkte, erkannte man, daß auch diese in sachverständig geleiteten Erziehungsstätten gebildet werden müssen, wenn aus ihnen für die Menschheit brauchbare Glieder werden sollen; weder die Volksschulen noch die Idiotenanstalten sind dafür geeignet. Auf Anregung von Dr. Kern, dem Stifter der ersten Idiotenanstalt in Deutschland, und Taubstummenlehrer Stötzner wurde in Dresden 1867 eine Klasse für schwachsinnige Kinder errichtet; 1865 hatte Halle schon eine Klasse für geistig zurückgebliebene Kinder errichtet. Zurzeit bestehen in Deutschland zirka 150 Hilfsschulen, d. h. Schulen oder Klassen für schwachbegabte Kinder; auch in England, Dänemark, Belgien, Holland, der

Digitized by Google

Schweiz, Österreich-Ungarn u. s. w. wendet man dem Hilfsschulwesen besondere Aufmerksamkeit zu. Die Einrichtung von Hilfsschulen resp. Hilfsklassen ist nur in Städten möglich, weil nur hier sich eine solche Anzahl schwachbegabter Kinder zusammenfinden, welche die Einrichtung ermöglichen. Die Einrichtung von Hilfsschulen in den Städten aber hat die besten Erfolge aufzuweisen; die Statistik von 1901 weist nach, daß 83 Prozent der die Hilfsschule besuchenden Kinder erwerbsfähig geworden sind, wobei noch zu beachten ist, daß auch oft Idioten die Hilfsschulen besuchen, weil sie nicht anderweitig untergebracht werden. Die Erfahrung hat ergeben, daß die Einschulung von schwachbefähigten Kindern in die Hilfsschule seitens der Eltern keine oder selten Schwierigkeiten bereitet werden; sie sehen meistens den großen Vorteil, der dadurch ihren Kindern und ihnen selbst erwächst, ein. In Braunschweig ist die Einschulung bereits durch Landesgesetz geregelt; auf dem IV. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands (1903) wurde beschlossen, die nötigen Schritte zu tun, um überall gesetzliche Bestimmungen resp. behördliche Verordnungen, betreffend die Beschulung schwachbegabter Kinder, zu erwirken. Die Hauptsache bei der Errichtung von Hilfsklassen ist die Gewinnung geeigneter Lehrer; Kenntnis der Kindesnatur und Liebe zu den Armen im Geiste neben Ruhe und guter Lehrgabe sind notwendige Bedingungen. Er muß es verstehen, sich der Individualität des Kindes anzupassen; er muß anschaulich unterrichten können. Es wird nötig sein, daß die Lehrer, welche sich dem Dienste der Hilfsschule widmen wollen, vorher durch Hospitieren mit der Praxis dieses Unterrichts und der Erziehung der Schwachbegabten und mit der betreffenden Literatur bekannt machen; die Ablegung einer Prüfung scheint mehr Nebensache zu sein, da sich die wichtigsten Eigenschaften eines Hilfsschullehrers durch dieselbe nicht feststellen lassen. Gut ist es aber, wenn die betreffenden Lehrer einen Kurs an einer psychiatrischen Klinik durchmachen, in dem sie auch mit der Sprachheilkunde bekannt gemacht werden können; denn gerade bei den Schwachbegabten sind Sprachmängel und Sprachstörungen häufig. Entschieden aber möchten wir uns dagegen erklären, daß kleinere Hilfsschulen einer besonderen Leitung unterstellt und so von der Volksschule losgetrennt würden; wo die Hilfsschule natürlich einen Umfang annimmt wie in Leipzig, da kann sie eine besondere Schulgruppe bilden. Dagegen ist es notwendig, daß den Lehrern der Hilfsschule neben dem Leiter des betr. Schulwesens ein Arzt beratend zur Seite steht, der sich mit der Psychiatrie eingehend beschäftigt hat; ihm kommt es zu, die Minderwertigkeit des Kindes nach physiologisch-psychologischen Gesichtspunkten festzustellen und sie von Geisteskrankheiten abzugrenzen. Aber mehr als Beirat kann der Arzt als Organ der Hilfsschule nicht sein und braucht es auch nicht zu sein; die Hilfsschule ist eine pädagogische und keine medizinische Veranstaltung. Hat der Lehrer einer Klasse durch längere Beobachtung Mängel in der körperlichen und geistigen Entwicklung eines Kindes festgestellt, welche auf Minderwertigkeit desselben schließen lassen, so legt er seine Beobachtungen und Ansichten eingehend in einem Berichte an die Leitung des betr. Schulwesens nieder; diese holt das Gutachten des Arztes und des Hilfsschullehrers ein und trifft hiernach die Entscheidung. Zeigt es sich nach Aufnahme des Kindes in die Hilfsschule, daß eine falsche Beurteilung des Kindes von irgend einer Seite erfolgt ist, so wird der Fall nochmals untersucht und danach die Entscheidung getroffen; aus den verschiedenen Gutachten und Beurteilungen erhält der Hilfsschullehrer auch schon ein Bild des Kindes, das er seiner weiteren

Digitized by Google

Beobachtung zugrunde legt. Treten körperliche oder geistige Entwicklungserscheinungen bei einem Kinde der Hilfsschule auf, die dem Lehrer beachtenswert erscheinen, so macht er dem Arzte davon Mitteilung; derselbe hat auch von Zeit zu Zeit die Hilfsschule zu besuchen und die Kinder in Augenschein zu nehmen. Sache des Arztes ist es auch, mit den Eltern zu verhandeln, um die Vorgeschichte des Kindes hinsichtlich seiner körperlichen und geistigen Entwicklung und etwaige erbliche Belastung an der Hand von Fragebogen festzustellen. Die erziehliche Tätigkeit steht bei dem Lehrer der Hilfsschule im Vordergrund; er soll aus dem Kinde einen fürs Leben brauchbaren Menschen bilden. Dazu ist eine individuelle Behandlung unbedingt nötig; daher ist auch der Unterricht mehr Einzel- als Massenunterricht. Der Lehrplan der Hilfsschule muß viel mehr Bewegungsfreiheit dem Lehrer lassen wie der der Normalschule; denn hier hat jede Klasse in jedem Schuljahre ein anderes Aussehen, da die geistigen Anlagen der Kinder zu verschieden sind. Die Lehrziele können daher nur im allgemeinen festgestellt werden; eine scharfe Abgrenzung nach oben und unten ist nicht möglich. Der Unterricht ist wesentlich Anschauungs- und Beobachtungsunterricht; alles Abstrakte muß von diesem Unterricht fern bleiben. Deshalb aber müssen auch in erster Linie die Sinne allseitig geübt werden; dadurch wird aber wieder die Entwicklung des Gehirnes und somit der geistigen Kräfte gefördert. Daher muß der Werkunterricht die Grundlage des Unterrichts in der Hilfsschule sein; an ihn schließt sich der Sach-, Sprech-, Rechen- und Zeichenunterricht an. Wie man in der Hilfsschule (Frenzel a. a. O.) daher z. B. Katechismusstücke verwenden kann, begreifen wir nicht; sie sind für die Bildung der geistig Minderwertigen völlig wertlos.

„Außer den ‚schwachbefähigten Kindern‘," sagt Dr. Stadelmann (Schulen für nervenkranke Kinder), „für die die Hilfsschulen gedacht sind, sitzen neben den gesunden andere kranke Kinder, bei denen das Zeichen der Entartung sich nicht in Schwachsinnigkeitssymptomen äußert, deren Lebensvorgänge in ihrer geistigen und körperlichen Erscheinungsform in bezug auf ihre Grundursache jedoch ebensowenig bekannt sind, wie vielfach die des Schwachsinnes, und die einer eingehenden Würdigung harren. Diese Kinder gehören weder in die Normal- noch in die Hilfsklassen; denn in beiden kann ihnen die für sie passende Behandlung nicht zuteil werden, infolgedessen sich der Gesundheitszustand immer mehr verschlechtert. Das nervenkranke Kind ermüdet viel schneller und leichter als das gesunde; es leidet zudem auch noch unter der nachteiligen Einwirkung der Schulluft. Das Kind selbst wird dann zu einem für die menschliche Gesellschaft völlig unbrauchbaren Gliede; sein Verbleiben in der Normalschule aber ist auch mit Gefahren für die gesunden Kinder verbunden. Denn bei Kindern sind die Wirkungen der Suggestion und des Nachahmungstriebes viel stärker als bei Erwachsenen; Lügen, Onanie, Angst, Krämpfe und dergleichen sind oft durch Ansteckung auf dem bezeichneten Wege entstanden. Das nervenkranke Kind muß daher unter allen Umständen aus der Normalschule entfernt werden; auch in die Hilfsschule für Schwachbegabte gehört es nicht. Es verlangt eine völlig individuelle Behandlung; denn bei ihm treten die individuellen Verschiedenheiten, die schon beim normalen Kinde vorhanden sind, besonders stark hervor. Daher müssen nervenkranke Kinder in besonderen Anstalten erzogen und unterrichtet werden; nicht mit schwachbefähigten, wohl aber mit schwachsinnigen Kindern kann man sie zusammenbringen. Auch Kinder mit Sprachstörungen — Stammler, Stotterer — sollten in diesen Anstalten

Digitized by

so lange verbleiben, bis sie geheilt sind; desgleichen sind Kinder mit Krämpfen, Zuckungen und dergleichen hier aufzunehmen.

Unsere Zeit stellt an die im gewerblichen und geschäftlichen Leben als leitende Kräfte tätigen Personen so hohe Anforderungen in bezug auf ihre geistige und technische Bildung, daß die Volksschule (Bürgerschule) die zu der diesbezüglichen Berufsbildung nötige allgemeine Bildung nicht mehr geben kann; deshalb muß auf der allgemeinen Volksschule sich neben der Bürgerschule mit achtjährigem Schulbesuche die höhere Bürgerschule mit neunjährigem Schulbesuche aufbauen. Die höhere Bürgerschule soll nach sächsischen Bestimmungen „dem Bildungsbedürfnisse derjenigen Familien entgegenkommen, welche ihre Söhne ohne sie einer Anstalt mit dem Ziele der Vorbildung für ein bestimmtes Fach oder für höhere Studien zu übergeben, doch denjenigen Grad allgemeiner Bildung, praktischer Kenntnisse und selbständigen Urteils gewinnen lassen wollen, dessen es zu gehöriger Vorbereitung des Eintritts in das gewerbliche und geschäftliche Leben bedarf. Den Mädchen dieser Kreise soll sie eine höhere Bildung gewähren, um in ihnen den selbständigen Trieb zu eigener geistiger Weiterbildung zu entwickeln, oder ihnen die unentbehrlichen Hilfsmittel zu selbständiger Erwerbstätigkeit an die Hand zu geben.“ Unter den Lehrfächern der „höheren Bürgerschule“ muß sich mindestens eine der modernen Kultursprachen befinden; aber mehr als eine fremde Sprache sollte man mit Rücksicht auf die übrigen Lehrfächer nicht aufnehmen. Sollen diese Anstalten aber lebensfähig sein, so muß man ihnen bestimmte Berechtigungen geben; vor allen sollte man denjenigen Schülern, welche sie und eine sich daran anschließende Fachschule mit Erfolg besucht haben, den Berechtigungsschein zum einjährig-freiwilligen Militärdienste nicht vorenthalten. Die preußische „Mittelschule“ hat seit dem 15. Oktober 1872, wo sie ins Leben gerufen wurde, namhafte Fortschritte nicht gemacht; sie hat sogar die Forderungen von 1872 nicht einmal erfüllt. Dagegen zeigt die statistische Erhebung vom Jahre 1901, daß die Zahl der Mittelschulen im Zunehmen begriffen ist; während sich die Zahl der Volksschulen von 1896 bis 1901 um 8,3 Prozent vermehrt hat, hat sich die der Mittelschulen um 38,6 Prozent vermehrt. Auch in der Organisation hat die Mittelschule Fortschritte zu verzeichnen; denn der Zuwachs kommt hauptsächlich der acht- und neunstufigen Mittelschule zugute. Nach den gemachten Beobachtungen wird sie namentlich von solchen Knaben besucht, welche sich dem Kaufmanns- oder Technikerberufe zuwenden; für diese reicht aber heute eine achtjährige Schulzeit nicht aus, um sich die für ihre Berufsbildung notwendige allgemeine Bildung zu erwerben. Die Realschulen aber können die für diese Berufskreise notwendige allgemeine Bildung nicht in der wünschenswerten Weise bieten; denn sie bilden zurzeit die Unterstufen der Ober-Realschulen und haben infolgedessen Bildungsziele zu verfolgen, welche denen der betreffenden Kreise, deren Kinder die Mittelschule besuchen, nicht entsprechen. Die Mittelschule soll eine den Bedürfnissen des Bürgerstandes, des mittleren Kaufmanns- und Gewerbestandes entsprechende allgemeine Bildung vermitteln; sie kann dies aber nur, wenn sie neun aufsteigende Klassen hat und also die Schulzeit bis zum 15. Lebensjahre ausdehnt. Nur in einer solchen Schule läßt sich der Lehrstoff verarbeiten, den die „allgemeinen Bestimmungen“ vorschreiben; diese Verarbeitung aber ist für die allgemeine Bildung des Bürgerstandes unbedingt nötig. Im Gegensatz zu Rektor Grundig (Zur Organisation und Lehrplanfrage der neunstufigen Mittelschule; Die Mittel-

Digitized by Google

schule XVII. 14) treten wir aber entschieden für den Aufbau der Mittelschule auf die „allgemeine Volksschule" ein; die Fremdsprache ist uns auch ein Nebenfach in der Mittelschule. Dagegen halten auch wir es für wichtig, daß die Mittelschule Berechtigungen erhält; wir fordern sogar, daß der Schüler der Mittelschule nach Absolvierung derselben und einer Fachschule die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst erhält.

Konservative und Zentrum sind in Preußen emsig an der Arbeit, um den konfessionellen Charakter der Volksschule sicherzustellen; als Brücke dazu soll ihnen die Beratung des Schulunterhaltungsgesetzes dienen. Um ihrem Kampf den Schein des Rechts zu geben, berufen sie sich auf die Tradition der preußischen Schulpolitik; „das Schulunterhaltungsgesetz," heißt es im Wahlaufruf, „darf nicht durch einen Bruch mit den bewährten Traditionen der preußischen Schulpolitik erkauft werden." Da sie sich auf eine gesetzliche Festlegung des konfessionellen Charakters der preußischen Volksschule nicht stützen können, denn weder das Generalschulreglement, noch das allgemeine Landrecht, noch die Verfassung oder irgend eine gesetzliche Bestimmung enthält eine solche Festlegung, so muß die „bewährte Tradition der preußischen Schulpolitik" herhalten; aber eine nähere Untersuchung dieser Tradition zeigt, daß auch diese Stütze eine sehr unsichere ist. Denn der tatsächliche Stand des preußischen Volksschulwesens in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts spricht gegen den konfessionellen Charakter der preußischen Volksschule; erst von da an tritt eine Wendung zugunsten der konfessionellen Volksschule ein, die, mit Ausnahme der Schulära Falk, bis heute anhält. Doch regen sich auch die Geister, welche diesem Streben nach völliger Beseitigung der Simultanschulen, einen Damm entgegenzusetzen suchen; namentlich sind es Vertreter der Wissenschaft, welche ihre Stimme erheben. So hat der Universitätskurator von Rottenburg bei der Eröffnung des Rektoratsessens in Bonn beachtenswerte Worte gesprochen. Er sagt: „Der kaiserliche Wille habe seine Wirkung nicht verfehlt. Heute sei es allseitig anerkannt, daß die Freiheit der Wissenschaft eine unerläßliche Bedingung für deren Gedeihen sei. Von verschiedenen Seiten wurde die Forderung erhoben, daß die Volksschule streng konfessionell gestaltet werde. Zur Begründung dessen weist man darauf hin, daß bei uns der Materialismus den Idealismus verdränge, und knüpft daran die Behauptung, nur die Religion vermöge diesem Prozeß moralischer Degeneration Einhalt zu gebieten. Wenn das richtig sein soll, muß der Katholik weiter behaupten, daß dasjenige Element in der christlichen Religion, welches erzieherisch in der Richtung des Idealismus wirkt, in dem spezifisch katholischen Dogma enthalten sei. Der Protestant muß dasselbe von den spezifisch protestantischen Dogmen aussagen. Die Wissenschaft aber wird diese Argumentation verwerfen. Das stärkste erzieherische Moment unserer Religion liegt in deren erhabener Moral. Diese ist gleich für die Katholiken und Protestanten. Die konfessionelle Erziehung muß gerade das Gegenteil dessen bewirken, was sie zu bewirken sucht. Sperrt man ein katholisches Kind von seinem protestantischen Genossen ab, so erzeugt man in ihm notwendig die Vorstellung, als ob die Protestanten aus einem anderen Stoffe gemacht seien, vor dessen Berührung man sich zur Vermeidung einer gefährlichen Infektion hüten müsse. Nur in der Simultanschule läßt sich der Gehorsam gegen das idealistische Gebot der Nächstenliebe anerziehen, nur dort ist das Vorurteil zu bekämpfen, als wären die Protestanten und Katholiken aus verschiedenem Teig ge-

Digitized by Google

backen. Darum ist auch die Absonderung in den konfessionellen Schulen, Konvikten, Seminaren u. s. w. zu verwerfen. Daß wir seit 1876 materialistischer geworden sind, ist nichts Abnormes, dafür ist Bismarck nicht verantwortlich zu machen. Zur Charakterisierung seiner Politik teilte Redner folgendes mit: Vor vielen Jahren erfuhr Deutschland eine schwere Beleidigung. Wir empfanden sie um so peinlicher, als die Nation, von der die Beleidigung ausging, sich durch ihre Ritterlichkeit vor vielen anderen auszeichnet. Es entstand die Frage, ob die Beleidigung nicht mit den Waffen zurückzuweisen sei, und der damalige Chef des Reichsmarineamts, von Caprivi, wurde zu einer gutachtlichen Äußerung über die Chancen eines etwaigen Krieges aufgefordert. Seine Antwort ging dahin, daß wir einen tapferen Gegner vor uns haben würden, aber daß das Kriegsmaterial des Gegners viel zu minderwertig sei, als daß er einen ernstlichen Widerstand zu leisten vermöchte. Wenn dem so ist, entschied Bismarck, dann darf ich Seiner Majestät nicht den Appell ans Schwert empfehlen, dann müssen wir den Weg des Schiedsgerichts einschlagen, denn: ‚A vaincre sans péril un triomphe sans gloire.‘ Bezüglich der Bekämpfung der Sozialdemokratie berufen sich die Freunde des Polizeiknüppels mit Unrecht auf Bismarck, der über diese Formeln in der Behandlung des Menschen verfügt und für die Knüttelform eine Vorliebe gehabt habe. Die heute zunächst anwendbare Formel ist die Abhilfe von Schäden und die Erhöhung der Bildung; die besitzlosen Klassen müssen zum Verständnis der Grundlagen unserer wirtschaftlichen Ordnung erzogen werden. Nachahmenswert für uns ist in dieser Beziehung das Beispiel Frankreichs mit seinen volkswirtschaftlichen Vortragszyklen und Kursen und den sociétés d'économie populaire. Die Besitzenden müssen belehrt werden, daß unsere wirtschaftlichen Institutionen in den Fluß der Zeiten gestellt sind und daß die Strömung in diesem Fluß dahin geht, die Besitzenden zugunsten der Besitzlosen noch höher zu belasten, als es heute geschieht. Wir, die wir Reformen vertreten, sind die überzeugtesten Anhänger des Königstums. Das sitzt nicht nur in dem Herzen, sondern auch im Kopf, denn wir erkennen die Möglichkeit der Durchführung von Reformen als dadurch bedingt an, daß es im Staate eine Macht gibt, die über den sich scheinbar kreuzenden und einander widerstrebenden Interessen der Gesellschaft stehend dieselben dem gegenseitigen Verständnisse entgegenzuführen vermag.“

Das Zentrum und die Konservativen stimmen dagegen zurzeit ein anderes Lied an; Festlegung des konfessionellen Charakters der Volksschule ist ihre Parole. Das in Aussicht gestellte preußische Schulunterhaltungsgesetz gibt ihnen wieder eine Gelegenheit, diesem Ziele näher zu kommen; denn nur um diesen Preis, um die Konfessionsschule, sind sie bereit, dieses Gesetz mit unter Dach und Fach bringen zu helfen. Das Zentrum spielt dabei wieder seine bekannte Pharisäerrolle; es will, wie es in seinem Wahlaufruf sagt, die Frage der Schulunterhaltungspflicht ohne jeden Hintergedanken lösen helfen. „Eine der wichtigsten gesetzgeberischen Aufgaben des neu zu wählenden Abgeordnetenhauses,“ sagen sie, „ist die gesetzliche Regelung der Schulunterhaltungspflicht. Zwar entbehrt unser ganzes Volksschulwesen noch immer der gesetzlichen Regelung. Den Verheißungen der Verfassung und unseren Wünschen würde es entsprechen, die Grundsätze über die Schulunterhaltungspflicht nur im Rahmen eines allgemeinen Schulgesetzes festzustellen. Aber zu unserem großen Bedauern stehen, nicht durch unsere Schuld, der Verabschiedung eines solchen Gesetzes so große Schwierigkeiten entgegen, daß wir die

Digitized by Google

Regelung der Schulunterhaltungspflicht auf unabsehbare Zeit verschieben würden, wollten wir diese Forderung aufrecht erhalten. Die Schulunterhaltungspflicht lastet aber in den verschiedensten Teilen unseres Vaterlandes so verschiedenartig, so ungleichmäßig und ungerecht und zum Teil so unerträglich drückend auf verschiedenen Klassen der Bevölkerung, daß diese gesetzgeberische Frage ehestens gelöst werden muß. Wir haben uns deshalb bereit erklärt und erklären uns bereit, diese Frage im Rahmen der Einzelgesetzgebung ohne jeden uns fälschlich untergelegten Hintergedanken zu lösen, wie wir in der vorigen Legislaturperiode freudig mitgeholfen haben, in einem besonderen Gesetze die Besoldung der Volksschullehrer zu regeln, in Anbetracht dieses für das gesamte Staatswohl so bedeutsamen Standes und seiner dringenden Bedürfnisse. Mit der Frage der Schulunterhaltungspflicht steht in untrennbarem Zusammenhang die Frage, inwieweit die Träger der Last, die Gemeinden und die Hausväter an ihrer Schule berechtigt, und insbesondere wer befugt sein soll, über den konfessionellen Charakter der Volksschule zu wachen oder zu bestimmen. Es steht damit in untrennbarem Zusammenhange die Beschulung der konfessionellen Minoritäten, hinsichtlich deren wir in Ermangelung gesetzlicher Bestimmungen so oft und so schwer zu klagen hatten. Wenn wir daher bereit sind, die Schulunterhaltungspflicht im Rahmen eines Einzelgesetzes zu regeln, so müssen wir doch erwarten, daß die anderen mit dieser Frage in untrennbarem Zusammenhang stehenden Fragen gleichzeitig geregelt werden, daß insbesondere der konfessionelle Charakter unserer christlichen Volksschule in Preußen gesetzlich festgelegt wird." Das nennt das Zentrum die Schulunterhaltungspflichtfrage „ohne jeden Hintergedanken" lösen; die „Kreuzzeitung" stimmt natürlich diesem „Hintergedanken" jubelnd zu. Der konservative Staat Preußen wird ihm auch keine besonderen Hindernisse bereiten.

Leider nimmt diesen Bestrebungen des Zentrums und der Ultramontanen gegenüber die nationalliberale Partei keine feste Stellung ein; sie hinkt eben wie gar oft auf beiden Seiten. So erklärte der nationalliberale Abgeordnete Dr. Sattler im preußischen Abgeordnetenhaus, daß seine Partei „gleichfalls ‚für die Volksschule die konfessionelle Trennung für das Richtige' halte, daß es aber natürlich Fälle geben kann, wo die Bevölkerung seit langer Zeit daran gewöhnt ist, daß die Kinder der verschiedenen Konfessionen in so inniger Weise miteinander verkehren, wie Herr Dr. Porsch und seine Freunde, die sich deshalb diese Einrichtung nicht rauben lassen wollen. Wir meinen, wenn solches historisch erwachsen ist, soll man nicht mit rauher Hand eingreifen; aber im großen und ganzen erkennen auch wir an, daß für die Volksschule der konfessionelle Charakter der gegebene ist. Anders aber liegt es auf dem Gebiete des höheren und mittleren Schulwesens, wie sich schon daraus ergibt, daß da auch die Frage in Betracht kommt, mit welchen Zahlen eine solche Schule lebensfähig ist, oder nicht."

Wenn die nationalliberale Partei solche Ansichten vertritt, so kann man von den Freikonservativen nicht erwarten, daß sie für die Simultanschule eintreten; ihr Führer, Freiherr von Zedlitz und Neukirch, äußert sich nach der „Frankfurter Abendztg." darüber in folgenden Worten: „Über das Schulrecht bestehen weit auseinandergehende Meinungen. Im Jahre 1892 ist der Entwurf meines Vetters an diesen Meinungsverschiedenheiten gescheitert, und es wäre heute, wo wir keinen Anlaß haben, die staatserhaltenden Parteien auseinanderzutreiben, wo wir die Notwendigkeit sehen, uns alle gegen den gemeinsamen Feind, die Sozial-

Digitized by Google

demokratie, zusammenzuschließen, verkehrt, mit Bestimmungen hervorzutreten, welche den Kampf von 1892 wieder erneuern würden. Aber das Gebiet der konfessionellen Schule ist ein solches, auf dem sich eine Verständigung zwischen allen staatserhaltenden Parteien herbeiführen lassen würde. Wir alle, auch die Nationalliberalen haben dies ausdrücklich erklärt, stehen auf dem Standpunkt der Verfassung, wonach bei der Einrichtung der Schule die konfessionellen Verhältnisse der Schulen nach Möglichkeit gleichmäßig berücksichtigt werden sollen. Es handelt sich darum, die Möglichkeit auszuschließen, daß künftig gegen den Sinn der Verfassung ein preußischer Unterrichtsminister von der konfessionellen Schule grundsätzlich zur Simultanschule übergeht. Es wird sich darüber auf diesem engbegrenzten Gebiete eine Verständigung zwischen den staatserhaltenden Parteien erzielen lassen, und wir werden in der demnächstigen Session oder in einer späteren in der Lage sein, ein Schuldotationsgesetz zu erhalten, welches, ohne an den Grundlagen des preußischen Schulrechts zu rütteln, die schweren Ungerechtigkeiten beseitigt. Wenn das zustande kommt, dann wird es in erster Linie das schönste Verdienst der beiden konservativen Parteien sein." Wir sehen nicht ein, warum nicht auch die nationalliberale Partei zu diesem Bunde die Hand reichen sollte; wenn sie die Simultanschule preisgibt, so hat sie gar keinen Anspruch mehr auf die Bezeichnung „liberal", sondern ist konservativ durch und durch.

Daß die Fortbildungsschule eine Berufsschule sein soll, wird immer mehr anerkannt; denn wenn es eine Forderung der Pädagogik ist, daß der Unterricht an das Interesse des Schülers für den Gegenstand des Unterrichts anknüpfen und dasselbe pflegen soll, so muß die Fortbildungsschule den Beruf ihrer Schüler berücksichtigen, weil dieser im Zentrum ihres Interesses steht. Daneben sind es noch volkswirtschaftliche und soziale Interessen, welche das Vorstellungsleben des Fortbildungsschülers in Anspruch nehmen; auch diese müssen daher berücksichtigt werden. Leider sind diese Interessen gar oft nicht mit den sittlichen Elementen gesättigt, welche dieselben in die rechten Bahnen leiten; daher muß die Schule dafür sorgen, daß diese Elemente hineingebracht und besonders gepflegt werden, damit sie über die sinnlichen Trieben, die in dieser Zeit gerade sehr stark auftreten, die Herrschaft erlangen. Zu den sozialen und sittlichen Interessen gehören auch die nationalen; sie müssen daher auch berücksichtigt werden. Innerhalb seines Volkes soll der Fortbildungsschüler in erster Linie seine sittliche Aufgabe erfüllen; daher muß er mit den Interessen seines Volkes und Vaterlandes aufs innigste vertraut gemacht werden. Wenn diese verschiedenen Seiten in inniger Verbindung miteinander gepflegt werden, so wird neben der beruflichen auch die allgemeine Bildung erweitert und vertieft; auch die religiöse Bildung wird dabei, allerdings nicht in konfessioneller Form, gepflegt. Ist durch diese Richtlinien die Auswahl des Lehrstoffes bedingt, so muß bei dem Lehrverfahren der psychologische Gesichtspunkt besonders beachtet werden; der Fortbildungsschüler steht im Alter von 14—18 Jahren, besitzt wenigstens unter normalen Verhältnissen die Elemente der Bildung und will etwas Neues selbsttätig sich aneignen, das seine Interessen fördert. Deshalb muß der Lehrer der Fortbildungsschule, wenn er zugleich Lehrer der Volksschule ist, den Unterricht in der ersteren wohl von dem in der letzteren unterscheiden; er muß sich auf den letzteren gerade so gut vorbereiten wie auf den ersteren und sich völlig in ihn einleben. Ob man aber noch ein besonderes Examen für Fortbildungsschullehrer, wie Dr. Mehner es fordert, einführen soll, scheint uns mehr als zweifelhaft zu sein; für

Digitized by Google

größere gewerbliche, kaufmännische und landwirtschaftliche Fortbildungsschulen, an denen das Fachlehrersystem streng durchgeführt werden kann, ist das erforderlich, für kleinere Fortbildungsschulen jedoch nicht. Für die Ausbildung dieser Fachlehrer müßten an den technischen Hochschulen Veranstaltungen getroffen werden; in diesen müßte neben der wissenschaftlich-technischen auch die pädagogische Bildung berücksichtigt werden. Die Lehrer an den kleineren Fortbildungsschulen dagegen können sich, wenn die Seminarbildung, bei der auch die zukünftige Tätigkeit des Lehrers an der Fortbildungsschule berücksichtigt werden muß, die rechte gewesen ist, durch das Studium geeigneter Werke für den Unterricht an der Fortbildungsschule vorbereiten. Das aber ist anderseits unbedingt nötig; denn der Volksschullehrer muß nach Inhalt und Form in der Fortbildungsschule einen anderen Unterricht erteilen wie in der Volksschule. Das muß immer und immer wieder betont werden; denn vielfach hat die Fortbildungsschule noch die Erbschaft aus jener Zeit beibehalten, wo sie lediglich eine Ergänzung der Werktagsschule sein sollte. Das Seminar muß natürlich auch die Fächer, wie Volkswirtschaftslehre, in seinen Lehrplan aufnehmen, welche in der Fortbildungsschule gelehrt werden; anderseits muß es auch schon im Interesse der Bildung des Volksschullehrers überhaupt in den naturwissenschaftlichen Lehrfächern die technische Seite, in der Geographie die Handelsbeziehungen u. s. w. betonen. Den Unterricht in der Gewerbeschule und ähnlichen Anstalten, die eine weitergehendere fachmännische Ausbildung vermitteln wollen und sollen, können aber die Volksschullehrer nicht ohne weiteres übernehmen; hierzu gehört, wie erwähnt, eine besondere Ausbildung. Diesen Gewerbeschulen und ähnlichen Anstalten aber müssen die maßgebenden Faktoren besondere Aufmerksamkeit schenken, wenn das deutsche Gewerbe seinen Aufgaben entsprechen soll; hier sind uns andere Länder vielfach voraus. Das setzt allerdings einen Ausbau der städtischen Volksschulen voraus; hier muß sich vom 7. Schuljahre an eine dreistufige höhere Bürgerschule abtrennen, welche ihre Schüler in drei Jahreskursen für den Besuch der Fachschulen (Gewerbeschulen, Handelsschulen, Landwirtschaftsschulen) vorbildet. Für die Einrichtung der Gewerbeschulen aber können uns Österreich, die Schweiz und Frankreich vielfach vorbildlich sein; es wird auch notwendig sein, die Werkstattlehre nach der praktischen Seite hin durch schulische Veranstaltungen zu ergänzen oder ganz zu ersetzen. „Unsere Kunstgewerbeschulen," sagt Schulinspektor Weiß (Die gewerbliche Ausbildung durch Fortbildungs- und Fachschulen, Lehrwerkstätten und Kunstgewerbeschulen), „würden einen weit größeren Einfluß auf das Kunstgewerbe unserer Tage ausüben, wenn sie im Besitze eigener Werkstätten wären und damit die Führung im modernen, kunstgewerblichen Gestalten übernehmen könnten." Die Lehrwerkstätten der Stadt Bern haben (XV. Jahresbericht, 1902) die Aufgabe: „1. Jungen Leuten die gründliche Erlernung eines Handwerkes zu ermöglichen; 2. Jungen Handwerkern, die nach beendigter Lehrzeit ihre Kenntnisse zu vervollständigen wünschen, Gelegenheit zu allseitiger praktischer und theoretischer Ausbildung zu geben; 3. Der Übernahme ausländischer Arbeitskräfte entgegenzutreten, indem man die einheimischen auf eine höhere Stufe der Leistungsfähigkeit stellt; 4. Das Handwerk im allgemeinen zu heben durch Bildung theoretisch-, kunstgewerblich- und geschäftsmäßigtüchtiger Handwerker, sowie durch fortwährende Forschungen über die Neuheiten der Technik und der Produktionsfähigkeit, deren Resultat den gesamten Handwerksgenossen zugänglich zu machen ist."

Digitized by Google

Ein wesentliches Hindernis der einheitlichen Entwicklung des Fortbildungsschulwesens besteht darin, daß seine Verwaltung nicht Reichs-, sondern Landessache ist; „denn so wertvoll es auch sein mag, daß der dadurch bewirkte Wettstreit unter den einzelnen Bundesstaaten den Ausbau dieses Zweiges des öffentlichen Unterrichts wesentlich gefördert hat, und so wichtig es auch ist, daß sich die Fortbildungs- und Fachschulen den örtlichen Verhältnissen, den Eigentümlichkeiten, der gewerblichen und sozialen Entwicklung der einzelnen Länder anpassen, so bedauerlich ist es doch, daß durch diese Zersplitterung eine volle und systematische Ausnutzung aller zur Verfügung stehenden Kräfte und Mittel und eine Organisation des kaufmännischen und gewerblichen Bildungswesens im ganzen Reiche nach großen und einheitlichen Gesichtspunkten kaum möglich ist." (Simon, Das gewerbliche Fortbildungs- und Fachschulwesen.) Noch heute hat es Preußen zu einer obligatorischen Fortbildungsschule nicht gebracht; in Berlin selbst streitet man über die fakultative und obligatorische Fortbildungsschule. Die Stadtverordnetenversammlung ersuchte 1902 den Magistrat, „baldmöglichst eine Vorlage zur Beschlußfassung über die Einrichtung von obligatorischen Fortbildungsschulen unter möglichster Beibehaltung und Fortentwicklung der bestehenden fakultativen Fortbildungs- und Fachschulen einzubringen." Mit Recht verlangt Stadtverordneter Professor Dr. Glatzel, daß in den Lehrplan der Fortbildungsschule auch die Elemente der Bürger- und Staatskunde und die der Volkswirtschaftslehre aufgenommen und Lehrwerkstätten eingerichtet werden. Die Mädchenfortbildungsschule ist nur in wenigen deutschen Staaten obligatorisch; aber sie wird auch für die anderen Staaten kommen, denn sie ist eine zeitgeschichtliche Notwendigkeit. Auch sie muß eine Fachschule sein; Gesundheits- und Erziehungslehre, wirtschaftlicher Deutsch-, hauswirtschaftlicher Rechenunterricht, hauswirtschaftliche Buchführung und Handarbeitsunterricht müssen neben Sittenunterricht die Hauptfächer sein; auch eine Küche muß mit ihr verbunden sein. An sie schließt sich die gewerbliche und kaufmännische Fachschule für Mädchen an. Zurzeit erhalten von 661 000 erwerbstätigen Mädchen im Alter von 14—18 Jahren nur 24 313 eine entsprechende Ausbildung durch die Fortbildungsschule.

Auf dem 7. Deutschen Fortbildungsschultage hielt Stadtrat Sombart-Magdeburg einen Vortrag über das Thema: „Die aus den Forderungen der Gegenwart sich ergebenden Aufgaben der Fortbildungsschulen". „Wir haben," sagt er, „die Pflicht und die Gelegenheit, den Fortbildungsschülern, wenn sie auch keinen systematischen Geschichtsunterricht genießen, den geschichtlichen Sinn zu fördern, ihnen Respekt einzuflößen vor den Vätern, Liebe zum Vaterlande und die Überzeugung zu pflegen, daß opferwillige Vaterlandsliebe, Glaube an die Weltordnung, Sinn für Wahrheit und Gerechtigkeit, aber auch Freihaltung von byzantinischer Abrichtung, die heute oftmals als Lebensluft ausgegeben wird, zum Gedeihen und zur Entwicklung der Nation notwendig ist. Dem einzelnen ist das ‚Du sollst!' in die Seele zu donnern, die Pflicht, daß der Einzelwille der Allgemeinheit unterzuordnen ist. Schrankenlose Freiheit entspricht nicht unserm Geschlecht; je freier ein Staat ist, um so lebendiger muß der Bürgersinn und das Verantwortlichkeitsgefühl sein. Das setzt eine möglichst genaue Bekanntschaft mit den Einrichtungen des Staates, der Gemeinde und der Familie voraus. Früher gab es in den Fortbildungsschulen einen gesonderten Unterricht in der Staats- und Gesetzeskunde, jetzt schließt man die Einzelbelehrungen an die mit diesem Gebiet innerlich verwachsenen Themen der Berufs- und Geschäftskunde. Der gesamte

Digitized by Google

Unterricht muß ein nationales Gepräge tragen. Weit größer aber als die nationalen Gegensätze sind die sozialen. Diese müssen uns unbedingt gefährlich werden, wenn nicht eine tiefe Gegenwirkung zur Herbeiführung innerer Einigung sie ausgleicht. Äußere Einigung bleibt ohne innere Einigung ein Halbes, das an der Wurzel angefressen ist. Diese Aufgabe der Zeit ist eine brennende und heilige, und es ist eine gut begründete Forderung, daß alle, die an der Fortbildungsschule arbeiten, die Gegenwart in ihrer wahren Gestalt, deren Geist und Gefahren erkennen. Sich mit dem Studium der Volkswirtschaft zu beschäftigen, um die wahren Ursachen der sozialen Frage aufzudecken, muß uns allen heilige Pflicht werden. Zwar ist es schwer, in der angedeuteten Richtung erfolgreich zu wirken, besonders bei den vielen schädlichen Einflüssen, welchen die Schüler der Fortbildungsschule ausgesetzt sind; trotzdem aber dürfen diese Schwierigkeiten durchaus nicht entmutigen. Es muß ihnen die Überzeugung eingeimpft werden, daß sehr wohl alle Parteien schöpferisch friedlich nebeneinander wirken können. Das beste Mittel dazu ist die volkswirtschaftliche Belehrung im Fortbildungsschulunterricht! Der gesamte Unterricht muß von gesundem volkswirtschaftlichen Geiste durchdrungen sein. Den tüchtigen, sittlich starken, willenskräftigen Persönlichkeiten unter den Schülern muß der Weg zu leitenden, einflußreichen Stellungen möglichst geebnet werden. Angesichts der grauenhaften Verwüstung, welche der Kultus des Fleisches und die falsch verstandene Lehre vom ‚Ausleben' auch unter der heranwachsenden Jugend anrichtet, muß auch in der Fortbildungsschule der Kampf gegen die Unsittlichkeit und für die Sittlichkeit energisch aufgenommen werden. Es ist ihre Pflicht, erziehend, aufklärend und belehrend nach dieser Richtung zu wirken. Die Zeit ist wohl nicht mehr fern, daß der Arzt in die Fortbildungsschule gerufen wird, der in ungeschminkter Weise das Leben und dessen rechte sittliche Grundlage den Schülern zeigt. Was schließlich die Fleischeslust unserm Volke an sittlichen Kräften gelassen, nimmt ihm der Mißbrauch des Alkohols. Auch auf diesem Gebiet liegen für die Fortbildungsschule große Aufgaben. Durch gewissenhafte Aufklärung und durch Übung im Maßhalten muß die Jugend vor dem Fluch des Alkohols bewahrt werden. Im Durchschnitt fehlt es unserm Volke an der rechten Kraft des Willens. Unsere Pflicht ist, die Jugend dahin zu drängen, daß sich ihre sittliche und körperliche Kraft entwickele und stärke. Unsere heutige Erziehung ist vielfach schwach und verweichlicht die jungen Seelen. Eine starke Erziehung ist uns notwendig. Die sittliche Stärke des einzelnen Bürgers ist das Produkt einer kraftbildenden Erziehung. Milde aber fest, gerecht aber streng, vorsichtig aber dem Abhandeln durchaus abgeneigt, muß die Erziehung auch in der Fortbildungsschule sein. Eine solche Erziehung gibt sittliche Kraft. Aber der Einfluß der Schule ist beschränkt und reicht nicht aus; darum haben neben die Fortbildungsschule noch besondere Veranstaltungen zu treten, welche aber weder von politischen, noch sozialen, noch religiösen Rücksichten beherrscht sein dürfen, sondern einzig und allein von pädagogischen."

Gelegentlich der Beratung des Gesetzentwurfes, die Fortbildungsschulen in Hessen-Nassau betreffend, sprach nach dem Bericht des „Gen.-Anz. d. Stadt Frankfurt", der Abgeordnete Ernst den Wunsch aus, daß man auch im Osten ähnliche Maßnahmen zur Ausbildung des kleinbäuerlichen Landwirtes treffen möge; eine andere Frage ist allerdings die, ob man hier für dieses Institut seitens der Bevölkerung Sinn und Verständnis hat. Denn das Fortbildungsschulwesen in Nassau ist aus

Digitized by Google

dem Bildungsbedürfnis des Volkes selbst herausgewachsen; vor allen Dingen ist es der Gewerbevereinsverband gewesen, der das ganze Land mit einem Netz von Schulen überspannt hat. Die Ortsverwaltungen zeigten schon sehr früh ein Verständnis für die Notwendigkeit einer geeigneten Fortsetzung des Volksschulunterrichts unter möglichster Berücksichtigung der Fachkenntnisse; denn auf Grund ortsstatutarischer Bestimmungen war der Unterricht in vielen Gemeinden obligatorisch. Nach der Aufnahme vom 2. Januar 1902 gab es in Preußen 1684 Fortbildungsschulen — einschließlich der Innungsschulen, jedoch ausschließlich der Fortbildungsschulen für die weibliche Jugend und der dem Landwirtschaftsminister unterstellten ländlichen Fortbildungsschulen —, die von 203250 Schülern besucht waren. Von diesen Schulen waren 1093 gewerbliche Fortbildungsschulen, und zwar 895 mit und 198 ohne Schulzwang, 291 Innungsschulen, 244 kaufmännische Fortbildungsschulen, und zwar 146 mit und 98 ohne Schulzwang, 56 Vereinsschulen (d. h. Schulen von Arbeitervereinen, Arbeiterbildungsvereinen, Handwerker-, Lehrlings-, Jünglings-, Gesellenvereinen u. dgl. Die Kosten betrugen 1901: 4652755 Mk.; davon wurden durch Schulgeld 1083870 Mk., durch Zuschuß des Staates 1329204 Mk. und durch Zuschuß von Gemeinden, Verbänden u. s. w. 2239621 Mk. aufgebracht. „Beim Unterricht in den Fortbildungsschulen," heißt es in der Denkschrift des Ministers für Handel und Gewerbe an das Haus der Abgeordneten, „der in der Regel wöchentlich sechs bis acht Stunden für jeden Schüler umfaßt und leider noch zum größten Teil in die Abendstunden und auf den Sonntag fällt, wird davon ausgegangen, daß er vorzugsweise für das bürgerliche Leben von Nutzen sein und den Lebens- und Berufsinteressen der Schüler dienen soll, dabei aber die örtlichen gewerblichen Verhältnisse (z. B. Überwiegen eines bestimmten Berufes) zu berücksichtigen und auch den religiösen Sinn und die Vaterlandsliebe zu pflegen habe. Unterrichtsgegenstände in allen gewerblichen Fortbildungsschulen sind Deutsch, Rechnen und Zeichnen. Im deutschen Unterricht werden, soweit möglich, auch die Gewerbe- und Geschäftskunde (einschließlich Geschäftsaufsätze), Technologie, Gesetzeskunde (Verfassung des Deutschen Reichs und des Preußischen Staats, die Vorschriften der Gewerbeordnung über die Organisation des Handwerks, die Arbeiterverhältnisse, einschließlich der Gesellen- und Lehrlingsverhältnisse, das Gesetz über die Gewerbegerichte und die Versicherungsgesetze u. s. w.) und Volkswirtschaftslehre (Sparkassen, Genossenschaftswesen, Steuern u. s. w.) behandelt. Beim Rechenunterricht wird auf Kalkulation und gewerbliche Buchführung besonderes Gewicht gelegt. Im Zusammenhang mit der Diskontrechnung werden die wichtigsten Bestimmungen der Wechselordnung durchgenommen. Wie im Deutschen und Rechnen, so wird auch im Zeichenunterricht auf die Verwendbarkeit des Gelernten im Berufe der Schüler entscheidender Wert gelegt, weshalb so bald als möglich vom elementaren zum Fachzeichnen übergegangen wird. Dabei kann es indes bei der für den Unterricht zur Verfügung stehenden beschränkten Zeit und der geringen Vorbildung der Schüler nicht die Aufgabe der Fortbildungsschule sein, das selbständige Entwerfen zu lehren; vielmehr wird nur dahin gestrebt, den Schüler zu befähigen, nach gegebenen Vorbildern zu skizzieren, sowie Werkzeichnungen zu verstehen, um danach arbeiten zu können. Außerdem soll Sinn und Verständnis für die Richtigkeit und Schönheit ornamentaler Formen geweckt und gepflegt werden. Nach ihrem Berufe werden die Schüler beim Zeichenunterricht in zwei Gruppen geteilt. Die erste umfaßt diejenigen, die vorzugsweise das freihändige



Digitized by Google

Zeichnen gebrauchen, wie Bildhauer, Goldschmiede, Graveure, Lithographen, Maler; die zweite diejenigen, für die besonders das gebundene Zeichnen von Nutzen ist, also Maurer, Zimmerer, Steinhauer, Stellmacher, Schmiede, Mechaniker u. dgl. Sofern die Schülerzahl ausreicht, werden ferner die Angehörigen desselben Berufes zu besonderen Fachklassen vereinigt. Diejenigen Schüler, die des Zeichnens in ihrem Berufe nicht bedürfen, wie z. B. Bäcker, Kellner, Fleischer, Seiler, Kaufleute, werden vom Zeichenunterricht befreit und soweit angängig in anderer für ihr Berufsleben nützlicher Weise beschäftigt. In den Lehrplänen der gewerblichen Fortbildungsschulen größerer Städte, so besonders in Berlin, werden außer Deutsch, Rechnen und Zeichnen auch noch andere Unterrichtsgegenstände berücksichtigt, z. B. Geometrie, Trigonometrie, Algebra, Physik, Chemie, Elektrotechnik, Französisch, Englisch, Geschichte, Geographie, Stenographie, Schreibmaschine, auch wird der Unterricht in Buchführung, Wechsellehre, Warenkunde, Gesetzeskunde, Schönschreiben u. s. w. nicht in der deutschen oder Rechenstunde, sondern in besonders dafür angesetzten Unterrichtsstunden behandelt. In einzelnen Schulen findet sich auch Turn- und Gesangsunterricht. Selbstverständlich nehmen die Schüler in solchen Fällen nicht an allen Unterrichtsgegenständen teil; vielmehr können sie sich dieselben nach ihren Bedürfnissen aussuchen. Der Lehrplan der kaufmännischen Fortbildungsschulen berücksichtigt die für den Kaufmann besonders wichtigen Lehrgegenstände, also Korrespondenz, Buchführung, kaufmännisches Rechnen, Handels- und Wechsellehre, Handelsgeographie u. dgl. Besondere Religionsstunden sind in den Lehrplänen nur ganz ausnahmsweise vorgesehen; doch werden mehrfach im Anschluß an den Fortbildungsschulunterricht religiöse Unterweisungen in freierer Form von den Geistlichen der betreffenden Konfession veranstaltet; auch wird im deutschen Unterricht auf die Erhaltung und Festigung des religiösen Sinnes durch Auswahl und geeignete Behandlung entsprechender Lesestücke hingearbeitet. Hierher gehören ferner die an manchen Schulen, neuerdings auch unabhängig davon, eingerichteten Lehrlingsheime, in denen durch eine angemessene Beschäftigung der jungen Leute in den Freistunden, namentlich an den Sonntagnachmittagen, durch belehrende Vorträge und Unterhaltungen aller Art (Lektüre, Spiel, Gesang, deklamatorische Vorträge und theatralische Aufführungen) auf Herz und Gemüt der Schüler eingewirkt wird. Die gleichen Zwecke verfolgen die zahlreichen, zwar unabhängig von den Fortbildungsschulen bestehenden, aber hauptsächlich aus ihren Schülern sich zusammensetzenden evangelischen Jünglings- und katholischen Gesellenvereine, die meist von Geistlichen geleitet werden. Besondere Schwierigkeiten verursacht die Gewinnung geeigneter Lehrkräfte für den Unterricht in den Fortbildungsschulen, namentlich für den Zeichenunterricht. Zwar werden dazu, soweit möglich, auch Praktiker, Handwerker, Architekten, Ingenieure u. s. w. herangezogen; doch sind solche Lehrkräfte, namentlich in kleineren Städten, nicht immer vorhanden und, wo sie vorhanden sind, nicht immer bereit und befähigt. Deshalb muß der Unterricht an den weitaus meisten Schulen in die Hände der Volksschullehrer gelegt werden, die ihn nebenamtlich erteilen und dabei auch regen Eifer zeigen, aber nach ihrer Vorbildung zu wenig mit der Eigenart des Fortbildungsschulunterrichts vertraut sind, um ihn dem Bildungsgrad und den praktischen Bedürfnissen der Schüler anzupassen. Um sie mit der Methodik des Unterrichts bekannt zu machen, haben daher wiederholt zwanglose Besprechungen, teils in Berlin, teils an anderen Orten stattgefunden, wo im Anschluß an die Vorschriften

Digitized by Google

vom 5. Juli 1897 die beim Unterricht in der Fortbildungsschule zu beachtenden Lehrgrundsätze erörtert worden sind. Es ist beabsichtigt, mit diesen Besprechungen fortzufahren. Ferner sind seit dem Jahre 1886 Zeichenkurse abgehalten worden, um die Lehrer mit dem in den Fortbildungsschulen zu treibenden elementaren Freihand- und geometrischen Zeichnen, sowie mit den Anfängen des Fachzeichnens bekannt zu machen; sie dauern jedesmal sechs Wochen und zerfallen in Unter- und Oberkurse; die Lehrer werden daher in der Regel zweimal, einmal zum Unter- und einmal zum Oberkursus einberufen. Unter den Einberufenen findet sich immer auch eine größere Zahl von Handwerkern und anderen im praktischen Berufsleben stehenden Personen, die an Fortbildungsschulen schon unterrichten oder künftig zu unterrichten beabsichtigen. Außer den Zeichenkursen finden noch zu Berlin Ausbildungskurse für Lehrer an kaufmännischen Fortbildungsschulen statt, da auch der Unterricht in diesen Anstalten überwiegend von Volksschullehrern im Nebenamt erteilt werden muß. In diesen Kursen wird Anleitung zum Unterrichten in der Buchführung, im kaufmännischen Rechnen, in der allgemeinen Handelslehre (Bank- und Börsenwesen, Post- und Eisenbahnverkehr u. s. w.), in der kaufmännischen Korrespondenz und im Handels- und Wechselrecht gegeben. Damit sind zwanglose Besprechungen über Lehr- und Stoffverteilungspläne, Lehrmittel, Lehrmethoden u. s. w., sowie Besuche von kaufmännischen Fortbildungsschulen verbunden. Solcher Kurse, zu denen auch Lehrerinnen einberufen werden und die ebenfalls in Unter- und Oberkurse zerfallen, haben bis zum Schlusse des Jahres 1902 8 stattgefunden; an ihnen haben 315 Lehrer und 35 Lehrerinnen teilgenommen. Eine weitere Ausgestaltung und Verlängerung dieser Kurse ist beabsichtigt, da nach den gemachten Erfahrungen 8 Wochen zur Aneignung des umfangreichen Lehrstoffes nicht ausreichen." Handwerker und sonstige Gewerbetreibende, „die sich eine umfassendere und gründlichere Fachbildung" aneignen wollen, besuchen die Handwerker- und Kunstgewerbeschule, sowie besondere Spezialfachschulen; diese sind meistens mit Lehrwerkstätten verbunden, welche die Lehre ersetzen und eine darüber hinausgehende praktische Ausbildung geben sollen. Der Verband deutscher Gewerbeschulmänner nahm nach einem Vortrag von Direktor Stilke-Gnesen über „Die Bedeutung der Tagesfortbildungsschule für das Handwerk" folgende Resolution an: „Tagesfortbildungsschulen (Gewerbevorschulen), das sind Schulen mit vollem Tagesunterricht, dazu bestimmt, Knaben, welche die Volksschulen absolviert haben, in ein- bis zweijährigem Lehrgang für den gewerblichen Beruf in geeigneter Weise vorzubereiten, entsprechen einem Bedürfnis. Der Lehrplan ist darauf anzulegen, Neigungen zu bestimmten Berufsarten zu entwickeln und Veranlagungen festzustellen. Daher ist dem Zeichenunterricht und insbesondere einem weiter entwickelten Handfertigkeitsunterricht in hierfür ausgestatteten Werkstätten besondere Sorgfalt zu widmen."

Gelegentlich der Beratung der erwähnten Vorlage, die ländlichen Fortbildungsschulen in Hessen-Nassau betreffend, hat das preußische Landwirtschaftsministerium dem Abgeordnetenhause eine Denkschrift, die ländlichen Fortbildungsschulen in Preußen betreffend, zugehen lassen. Nach derselben hat der preußische Staat sich erst 1875 um das ländliche Fortbildungsschulwesen bekümmert, indem ihm das Kultusministerium Unterstützungen zuwendete; 1895 wurde es dem Landwirtschaftsministerium unterstellt, das ihm 1904 160000 Mk. Unterstützung zu gewähren gewillt ist. „Bei der Übernahme der Schulen auf den Landwirtschaftsetat,"



Digitized by Google

so schreibt die „Päd. Ztg.“, „waren 875 Schulen mit 13317 Schülern vorhanden, im Jahre 1902 1421 Schulen mit 20 666 Schülern, während die gewerblichen und städtischen Fortbildungsschulen im Jahre 1902 in 1684 Anstalten 203 250 Schüler zählten. Bei einer Vergleichung des ländlichen und gewerblichen Fortbildungsschulwesens kommt aber besonders in Betracht, daß die gewerblichen Anstalten, einmal begründet, in der Regel auch weiter bestehen, während die ländlichen Fortbildungsschulen in manchen Gegenden dem Flugsande ähneln, der heute hier und morgen dort den Boden bedeckt. Die Schulen verdanken zumeist ideal gesinnten Volksschullehrern ihre Entstehung und gehen infolgedessen beim Stellenwechsel oder wenn die praktischen Erfolge der aufgewandten Arbeit gar zu wenig entsprechen, nach kurzer Zeit wieder ein. — Die meisten ländlichen Fortbildungsschulen sind Unternehmungen der politischen oder der Schulgemeinden. Von den 1421 bestehenden Schulen sind 841 durch Gemeinden errichtet, 49 durch Kreise, 42 durch landwirtschaftliche Vereine, 489 durch Private und auf andere Weise. Dies Verhältnis deutet indessen keineswegs an, daß in gleichem Maße auch die beteiligten Korporationen Träger der Kosten des Unternehmens seien. An der Kostentragung beteiligen sich Private, Gemeinden, Kreise und Staat in einem wesentlich anderen Verhältnis. — Von den Hunderten oder vielleicht Tausenden von landwirtschaftlichen Vereinen hat sich ein einziger gefunden, der einen Beitrag für die Fortbildungsschulen hergegeben hat. — In den westlichen Provinzen gibt es immerhin eine kleine Anzahl von ländlichen Fortbildungsschulen, die von den Gemeinden und den Kreisen allein unterhalten werden; im Osten kommt das nicht vor. Dagegen unterhält der Staat etwa 200 ländliche Fortbildungsschulen. — Die unbedeutenden Aufwendungen der ländlichen Bevölkerung für den Fortbildungsschulunterricht erklären sich aus dem geringen Interesse für eine weitergehende Ausbildung der Jugend. Die Denkschrift enthält hierüber einige recht interessante Bemerkungen. ‚Die klein- und mittelbäuerliche Bevölkerung‘, heißt es darin, ‚empfindet bereits die Anforderungen der allgemeinen Schulpflicht als drückend.‘ Die großbäuerlichen Kreise senden ihre heranwachsenden Söhne zum Teil in landwirtschaftliche Winterschulen und stehen deswegen den ländlichen Fortbildungsschulen teilnahmlos gegenüber, übersehen dabei aber, daß ein weiterführender Fachunterricht an dem Mangel genügender Volksschulkenntnisse gewöhnlich scheitert. Bei den größeren Besitzern ist schließlich ‚nicht selten noch ein gewisses Vorurteil‘ gegen die ländliche Fortbildungsschule vorhanden. Das Landwirtschaftsministerium hat verschiedene Maßnahmen getroffen, um den Unterricht zweckmäßiger und fruchtbringender zu gestalten. Hierhin gehört insbesondere die Einrichtung von Fortbildungskursen für Lehrer an ländlichen Fortbildungsschulen.“

Die „Lebensfragen der preußischen Volksschule“ sind gelegentlich der Wahlen für die letzte Landtagsperiode zur eingehenden Besprechung gekommen; es kommt hier klar und deutlich zum Ausdruck, woran es der preußischen Volksschule noch fehlt. Vor allen Dingen fehlt es dem preußischen Staate an einem besonderen Unterrichtsministerium; die Verbindung des letzteren mit dem Kultusministerium ist auf die Dauer unhaltbar. „Der preußische Unterrichtsminister,“ so schreibt die „Päd. Ztg.“, „ist in erster Linie Kultusminister. Kirchenpolitische Fragen entscheiden über das Sein und Nichtsein der Minister, die vielleicht $^9/_{10}$ ihrer Arbeitskraft ausschließlich dem Schulwesen widmen müssen. Zwar wird ein Minister, der nur Unterrichtsminister ist, auch nicht jeden Stein beiseite

Digitized by Google

schieben können, aber als voll interessierter Fachmann kann er mehr als der zweifach verpflichtete Kultusminister, und vor allen Dingen wird das Vertrauen zu dem unbedingten Wohlwollen, dem vollen Interesse des Ministers in der Lehrerschaft wie im Volke bestehen, das dem Kultusminister als Unterrichtsminister oft gefehlt hat und auch in Zukunft fehlen wird." „Das Gebiet des jetzigen Kultusministeriums," so schreibt der preußische Abgeordnete Prof. Metzer im „Der Tag", „ist so umfassend, daß es einem einzelnen Manne kaum gelingen kann, es vollständig zu beherrschen, um so mehr, als doch ein häufiger Wechsel stattfindet. Ganz anders würde es sein, wenn man das Unterrichtswesen ausschiede und daraus ein besonderes Ministerium bildete. Dann würde die Persönlichkeit des leitenden Ministers imstande sein, das Ganze zu beherrschen und einen ähnlichen Einfluß auszuüben, wie es jetzt etwa der Minister des Innern und der für Handel und Gewerbe in ihren Ressorts zu tun gewohnt sind. Auch in der Verfassung wird vorausgesetzt, daß das Unterrichtswesen ein selbständiges Gebiet bilde, wenigstens besagt der Artikel 26, daß es durch ein eignes Gesetz geregelt werden soll. Dies Versprechen, auf dessen Ausführung man nun schon länger als ein halbes Jahrhundert vergebens harrt, würde um so eher eingelöst werden können, wenn man dem Unterrichtswesen eine selbständigere Stellung gäbe und es dadurch den politischen Einflüssen mehr entzöge, als es jetzt der Fall ist." Eine Konsequenz der Trennung des Unterrichtsministeriums vom Kultusministerium würde dann die Durchführung der Fachaufsicht sein; solang das erstere nicht kommt, darf man auch das letztere nicht erwarten. Seither war bei dieser Frage nur das staatspolitische Interesse maßgebend; aus ihm allein ist auch das Schulaufsichtsgesetz von 1882 entsprungen. Das Unterrichtsministerium dagegen wird sich von schulpolitischen Gründen leiten lassen; es hat auch keine besonderen Rücksichten auf die Kirche zu nehmen. Eine weitere Folge dieser Lostrennung des Unterrichts- vom Kultusministerium wird auch die Förderung der materiellen Interessen der Schule und des Lehrerstandes sein; diese aber hat eine gerechtere Verteilung der Schullasten durch ein Schullastengesetz zur Folge. Das letztere wird ja wohl demnächst erlassen werden; ob es aber den berechtigten Wünschen des Lehrerstandes entsprechen wird, ist sehr fraglich. Denn, „wer Lasten trägt," sagt die „Päd. Ztg.", „muß auch entsprechende Rechte erhalten. Werden die Gemeinden zu Leistungen für die Volksschule auch künftig herangezogen, so müssen sie auch an der Schulverwaltung angemessen beteiligt bleiben. Es ist ein Anachronismus, daß bei uns etwa 15000 Volksschullehrer von Privatpatronen gewählt werden, d. h. von Personen, die nicht einmal das zu den Schullasten beitragen, was auch der Ärmste in einer bäuerlichen oder bürgerlichen Gemeinde zu leisten hat. Das von den Privatpatronen ausgeübte Wahlrecht gebührt den Gemeinden, und mag dieses Wahlrecht so oder so eingeschränkt werden, mag es ein Präsentationsrecht oder ein Wahlrecht sein, das soll hier nicht näher erörtert werden; aber solange die Gemeinden für die Schule etwas leisten, müssen sie auch Einfluß auf die Besetzung ihrer Lehrerstellen haben; sobald freilich der Staat die gesamten Schullasten übernimmt, fehlt es an einem zureichenden Grunde für die Beteiligung der Gemeinden bei der Besetzung der Lehrerstellen. Mit der Übernahme sämtlicher Schullasten auf die Staatskasse müßten auch die jetzigen Schuldeputationen und Schulvorstände in Wegfall kommen. Der Staat ernennt für seine sonstigen Institute keine kommunalen Beisitzer oder Beiräte. Die kommunale Schulverwaltung hat nur so lange eine Berechtigung, als die Ge-

Digitized by Google

meinden zahlen. Man muß alle diese Dinge ins Auge fassen, wenn man die gänzliche Verstaatlichung des Schulwesens verlangt. Für uns ist die im ganzen Deutschen Reiche vorhandene Schulverfassung, bei der Staat und Gemeinde in die Schullasten und Schulrechte sich teilen, nicht nur das Gegebene, sondern auch das Vollkommenere. Die kommunalen Schulverwaltungen bedürfen indessen der gesetzlichen Sicherstellung nach Zusammensetzung und Befugnissen. In Preußen ist seit den ersten Anfängen einer konstitutionellen Staats- und Gemeindeverfassung an den Schuldeputationen und Schulvorständen nichts Wesentliches geändert worden. Durch ministerielle Bestimmungen wurden einzelne Härten beseitigt, insbesondere auch dem Fachelement der ihm gebührende Platz teilweise eingeräumt. Es ist deswegen hohe Zeit, auch in dieser Beziehung gesetzliche Maßnahmen zu treffen, um das, was in der Praxis allmählich geschaffen worden ist, dauernd sicherzustellen und weitere Fortschritte zu schaffen. War bis vor kurzem die Lehrerschaft in vielen Gemeinden auf dem eigenen Gebiete zum Schweigen verurteilt, so ist dasselbe nahezu im ganzen preußischen Staate in kommunalpolitischer Beziehung der Fall. Auch der bei seinen Mitbürgern der höchsten Achtung sich erfreuende Volksschullehrer kann nicht zum Mitglied der Gemeindevertretung gewählt werden, ist also nicht in der Lage, seine Erfahrungen und sein Wissen an einer so wichtigen Stelle in den Dienst der Gesamtheit zu stellen. Für das Ansehen und die erfolgreiche amtliche Wirksamkeit des Lehrerstandes ist dies ein ungeheurer Nachteil. Die Stellung der Lehrerschaft in den Gemeinden derjenigen Staaten, die diese Beschränkung nicht kennen, ist der beste Beweis dafür, welcher Schaden sowohl den Gemeinden, als auch dem Lehrerstande aus diesem Ausnahmezustande erwächst. Demgegenüber können die materiellen Folgen, die die Gewährung des passiven Wahlrechtes zu den Gemeindevertretungen zur Folge haben würden, nicht in Betracht kommen." Eine wichtige Forderung ist ferner die Festsetzung der Schulpflicht und der für die Überschreitung der diesbezüglichen Bestimmungen nötigen Strafen. Weiterhin kann mit der Einführung der obligatorischen Fortbildungsschule nicht mehr gezögert werden, wenn Preußen in seiner geistigen Kultur nicht hinter den deutschen Kleinstaaten zurückbleiben will. „Der Streit über die Notwendigkeit der Fortbildungsschule ist lange entschieden. Mag man über den Inhalt dessen, was die Fortbildungsschule zu lehren hat, noch verschiedener Meinung sein, daß die systematische öffentliche Erziehung mit dem 14. Jahre nicht aufhören darf, darüber sind sämtliche Parteien einig. Ohne einen gesetzlichen Schulzwang für das der Fortbildung bedürftige Alter wird den Fortbildungsschülern niemals die Zeit für den Fortbildungsunterricht in vollem Umfange sicher gestellt sein. Die Früchte des Volksschulunterrichtes verkümmern aber, wenn sie nicht über das Kindesalter hinaus gepflegt und erweitert werden, und ein großer Teil der aufgewendeten Mühen und Kosten war vergeblich. Nahezu ebenso notwendig wie die Fortbildungsschule sind Bildungsveranstaltungen für die Erwachsenen, insbesondere Volksbibliotheken und Lesehallen. Aber diese Bildungsinstitute bereits in das Bereich der gesetzlich zu regelnden Materien einzuziehen, wäre verfrüht. Hier ist vielmehr die Stelle, wo die freiwillige Bildungsarbeit Raum für ausreichende Beteiligung findet." („Päd. Ztg.") Auch an dieser soll und muß sich in erster Linie der Lehrerstand beteiligen; zum Volksschullehrer muß der Volkslehrer kommen. Das ist aber wieder nur möglich, wenn die Lehrerbildung gehoben wird; auch wird man den Lehrer von allen Geschäften befreien müssen, die mit der Schule und der Volks-

Digitized by Google

bildung nichts zu tun haben. „Durch einheitliche Organisation, simultane Verfassung und Aufbau nach dem Prinzip der allgemeinen Volksschule würden Tausende von Lehrkräften und Millionen für Besoldungszwecke erspart oder vielmehr zur Beseitigung der Überfüllung der Schulklassen und zur Besetzung von verwaisten Schulstellen frei werden. Darum muß an das Unterrichtsministerium immer wieder die Forderung gestellt werden: Weiterentwicklung der Volksschule zu einer einheitlichen nationalen Bildungsanstalt, keine die zweckmäßige Organisation schädigende konfessionelle Trennung der Schule, keine Vorschulen, keine Elementarklassen an Mittelschulen und höheren Mädchenschulen. Daß zur zweckmäßigen Beschulung auch gut ausgestattete und mit Unterrichtsmitteln ausreichend versehene Schulräume gehören, bedarf keines weiteren Nachweises. In dieser Beziehung steht Preußen nicht nur hinter den kleineren deutschen Staaten und Österreich, sondern vor allem hinter England und Nordamerika weit zurück."

### b) Innere Organisation.

Hygienische Forderungen stellt man heute in Zeitschriften und Vorträgen als eine selbstverständliche Sache auf; kostet die Durchführung jedoch Geld, so — hat man dafür häufig nichts übrig, obwohl man für die Bewirtung werter Gäste 2c. das Zehnfache ohne Anstand bewilligt. Man überfüllt die Schulklassen zum Nachteile der sittlichen Erziehung und errichtet dann Besserungsanstalten für dadurch verwahrloste Kinder; man bringt die Kinder in gesundheitsschädlichen, schlecht gelüfteten und schlecht gereinigten Schulräumen unter und sorgt dann für Anstalten für tuberkulöse Kinder! Ist es nicht eine traurige Tatsache, daß 1897/98 nur 70 Prozent der Gestellungspflichtigen für brauchbar erklärt werden konnten; und die Zahl der Mädchen, die später für den Beruf als Mutter körperlich untauglich sind, ist noch größer. Die schulärztlichen Beobachtungen, die in den letzten Jahren angestellt sind, geben kein erfreuliches Bild vom Gesundheitszustande unserer Schuljugend; in den Wiesbadener höheren Schulen befanden sich 1898/99 unter den Schulneulingen 54,8 Proz. mit einer „mittleren" und 0,3 Proz. mit einer schlechten, in den Volksschulen 58,8 Proz. mit einer mittleren und 6,8 Proz. mit einer schlechten Gesamtkonstitution. Es soll aber nicht übersehen werden, daß es mit der Gesundheitspflege im allgemeinen und in der Schule insbesondere doch in den letzten Jahren besser geworden ist; „zweifellos," sagt Dr. med. A. Brandeis (Über Körpererziehung und Volksgesundheit), „hat die Hebung des Volkswohles durch entsprechende hygienische Maßregeln in Schule und Haus, in Stadt und Land, in den letzten Jahren ganz bedeutende Fortschritte gemacht." Aber die große Bedeutung der Gesundheitspflege für die wirtschaftlichen Verhältnisse mahnt uns, nicht stehen zu bleiben, sondern immer vorwärts zu schreiten; denn „der wirtschaftliche Aufschwung eines Volkes ist von der Zahl seiner arbeitsfähigen, natürlich auch wirklich arbeitsleistenden Individuen abhängig." (Brandeis a. a. O.) Daher ist es nötig, dem Kinde von Jugend auf jene Körperpflege zuteil werden zu lassen, die es widerstandsfähig gegen Krankheiten macht und eine normale Entwicklung verbürgt. In England wird in dieser Hinsicht in Wort und Schrift und in der Tat am meisten geleistet; die Folgen treten dort auch deutlich zutage. Zwei Feinde der Menschheit sind es, die auch in Deutschland die Volksgesundheit bedrohen, die Tuberkulose und der Alkoholismus; „eine statistische Aufnahme der Alkoholiker

Digitized by Google

in den letzten Jahren ergab eine unheimliche Zunahme dieser Seuche in ganz bestimmten Berufen und auch die unerfreuliche Wahrnehmung, daß die untere Altersgrenze stark herabrückt. Eine bemerkenswerte Erscheinung ist der Parallelismus der Alkoholseuche und der Tuberkulose." (Brandeis a. a. O.) Hier ist also ganz besonders anzusetzen; die Schule kann allerdings nur belehren, warnen und behüten.

Daß der Lehrer überhaupt in der Schulgesundheitspflege ein wichtiger, wenn nicht der wichtigste Faktor ist, ist keine Frage; er muß wenigstens den Schularzt unterstützen, wenn dessen Tätigkeit von Erfolg begleitet sein soll. Soll der Lehrer diese Aufgabe aber erfüllen, so muß er auch im Seminar die diesbezügliche Vorbildung erhalten; der Unterricht in der Schulgesundheitspflege im Seminar aber muß sich auf einer gründlichen Kenntnis der Anatomie und Physiologie des menschlichen Körpers aufbauen. „Fast noch mehr als der Arzt," sagt Stabsarzt Dr. Lobedank (Die Mitwirkung des Lehrers an der öffentlichen und privaten Gesundheitspflege; Gesunde Jugend, III, 1/2), „ist recht oft ein verständiger Lehrer durch seine Stellung in der Lage, den Krankheiten gegenüber vorbeugend zu wirken." In erster Linie ist es von großem Vorteile, daß der Lehrer rechtzeitig Krankheiten bei seinen Schülern erkennt und die Eltern zur Heranziehung eines Arztes veranlaßt resp. durch die Entfernung krankheitsverdächtiger Kinder aus der Schule gesunde Kinder vor der Ansteckung bewahrt. Ganz besonders sollte der Lehrer über Wesen und Bedeutung der Kurzsichtigkeit unterrichtet sein; hier kann er teils die Entstehung verhüten, teils durch Sehprüfungen das Vorhandensein feststellen und den Fortschritt bekämpfen oder die Eltern zur Heranziehung ärztlicher Hilfe veranlassen.

Die Geschichte lehrt, daß die Kurzsichtigkeit schon im grauen Altertum vorhanden war, und demnach nicht, wie oft behauptet worden ist, ein Produkt der geistigen Überkultur unserer Zeit ist; dadurch erscheint die Vermutung gerechtfertigt, „daß es im wesentlichen die Art der Beschäftigung ist, welcher die Kurzsichtigkeit ihre Entstehung zu verdanken hat", während Kohn u. a., welchen diese geschichtlichen Tatsachen unbekannt waren, der Ansicht waren, daß die „ungünstigen äußeren Verhältnisse, unter denen gelehrte Naharbeit geleistet werden müsse, also hauptsächlich ungenügende Beleuchtung, schlechte Körperhaltung, bedingt durch unpassende Subsellien", (Dr. Stilling, die Kurzsichtigkeit), die Ursachen der Entstehung der Kurzsichtigkeit seien. Genauere Betrachtung des statistischen Materials lehren uns, daß die Kurzsichtigkeit in erster Linie ihre Entstehung der Anlage und Art der Arbeit verdankt; gefördert wird sie durch die Dauer der Arbeit und die ungünstigen Verhältnisse, unter denen sich dieselbe vollzieht. Die Kurzsichtigkeit entsteht in den meisten Fällen unter dem Einfluß der Lese- und Schreibarbeit in der Zeit des Wachstums; ist dieses beendigt (20.—25. Lebensjahr), so entsteht sie nicht mehr und bildet sich auch nicht mehr weiter. Diese Kurzsichtigkeit erreicht meistens keinen hohen Grad. Es gibt aber auch eine Kurzsichtigkeit, welche schon in früher Jugend des Kindes einen hohen Grad erlangt: sie beruht auf krankhaften Veränderungen des Auges, ist wahrscheinlich angeboren und wird von der Arbeit, also auch von der Schularbeit, gar nicht beeinflußt. Über die Ursachen der Kurzsichtigkeit, welche während des Wachstums entsteht, gehen die Ansichten noch auseinander; es ist, wie Dr. Stilling (a. a. O.) nachweist, durchaus unwahrscheinlich, daß durch den, wenn auch übermäßigen Gebrauch eines Organs wirkliche Krankheiten entstehen, sondern nur Formveränderungen, auf welche deshalb

Digitized by Google

auch die Entstehung der Kurzsichtigkeit zurückzuführen ist. Und zwar ist es nach Dr. Stilling wahrscheinlich, daß durch Wachstum unter dem Druck der äußeren Muskeln, welche beim Nahesehen hauptsächlich in Betracht kommen, eine Verlängerung der Sehachse zustande kommt; hierbei ist von großem Einfluß, daß der obere schräge Augenmuskel außerordentlich große Verschiedenheit in seinem Ansatz und Verlauf zeigt, wodurch die Art und Größe des Drucks und also auch die dadurch hervorgerufene Verlängerung der Sehachse bedingt ist. Die auf den Schulen entstehende Kurzsichtigkeit ist also bedingt durch die besondere Art der Tätigkeit des Auges beim Lesen und Schreiben, nicht aber durch die ungünstigen äußeren Verhältnisse, unter welchen diese Arbeit geleistet wird; diese spielen eine nur untergeordnete Rolle. Dr. Stilling gibt (a. a. O.) eine Darstellung der auf einer großen Anzahl von Untersuchungen beruhenden Theorie der Entstehung der Kurzsichtigkeit; „die Disposition zur Kurzsichtigkeit," sagt er, „wäre demnach rein anatomischer Natur und beruht unmittelbar auf der Eigentümlichkeit des Verlaufes des oberen schrägen Augenmuskels, welcher bei der Nahbeschäftigung des Lesens und Schreibens, wobei alle Muskeln auf das Auge einen Druck ausüben müssen, eben diesem Gesamtdruck die entsprechende Richtung gibt, deren Folge die Form des Auges ist. Der Verlauf dieses Muskels hängt im allgemeinen ab von der Form der Augenhöhle, und da diese bekanntlich genetisch wiederum von dem Bau des Gesichtsschädels abhängt, indem die niedrigen und breiten Augenhöhlen sich vorzugsweise bei den Breitgesichtern, die hohen und schmalen Augenhöhlen dagegen vorwiegend bei den Langgesichtern finden, obgleich es auch viele Langgesichter mit niedrigen und viele Breitgesichter mit hohen Augenhöhlen gibt, so ist im allgemeinen die Disposition zur Kurzsichtigkeit im Bau des Gesichtsschädels zu suchen." Die weibliche Handarbeit vereinigt in sich die für die Gesundheit nachteiligen Einflüsse der Naharbeit und der sitzenden Stellung; die Kopfneigung begünstigt wenigstens die Entwicklung der Kurzsichtigkeit. Die für die Handarbeit bestimmten Räume müssen eine günstige Beleuchtung haben; bei künstlicher Beleuchtung muß wenigstens Gasglühlicht angewendet werden. Sodann sind dunkle Stoffe für die Arbeit zu vermeiden; auch darf der Stoff nicht zu fein sein. Besonders schädlich und anstrengend für das Auge ist die Steppnaht; sie wird, wie Sachkenner versichern, im späteren Leben nie angewandt, denn man führt sie heute entweder mit der Maschine aus oder gar nicht, weshalb man sie in der Schule nicht ausführen sollte.

Auf der Ausstellung für Volksgesundheitspflege und Volkswohlfahrt in Stettin sprach Dr. Schmid-Monnard über den Gesundheitszustand der Schuljugend; er führte darin nach der „Päd. Zeitg." folgende Gedanken aus: „Bei den Knaben, die in die Schule aufgenommen sind, verläuft die Gewichtskurve in den ersten Monaten normal; die Mädchen dagegen verlieren in den ersten drei Monaten nach dem Schulbeginn im Durchschnitt $^3/_4$ Kilogramm. Sie sind also empfindlicher als die Knaben und leiden durch das ungewohnte Stillsitzen in geschlossenen Räumen. Knaben und Mädchen, die im 7. Jahre die Schule nicht besuchen, nehmen an Länge und Gewicht wesentlich mehr zu als die in der Schule befindlichen. Die normale Gewichtszunahme aller Volksschulknaben während des gesamten Schulbesuchs stellt im übrigen einen gleichmäßigen Anstieg dar ohne wesentlichen Rückgang. Aber an den schwächsten unter ihnen, der Vortragende nannte sie ‚Ferienkolonistenknaben', zeigt sich im zweiten Schuljahre eine wesentlich geringere Zunahme. Der Verlust wird erst

später durch steileren Anstieg nachgeholt. Die ‚Ferienkolonistenmädchen' der Volksschule gehen vom 7. bis 8. Jahre um etwa ein Kilogramm zurück und sind im 9. Jahre erst wieder auf dem Gewicht des 7. Lebensjahres. Bezüglich des Einflusses alter und neuer Schulgebäude auf die Häufigkeit sämtlicher Erkrankungen der Schulkinder stellt der Vortragende dreierlei fest: 1. Alle Schüler, ohne Unterschied des Geschlechts, sind im ersten Schuljahr in neuen Schulen ebenso oft krank wie in alten: Mädchen 5,5 Proz., Knaben 3,1 bezw. 3,7 Proz. Es haben also die neu in die Schule gekommenen Kinder in altem oder neuem Schulhause gleich starke Veranlagung zur Erkrankung. 2. Dies ändert sich indes in den folgenden Jahren. Vom Ende des 7. Lebensjahres ab erkranken die Schüler und Schülerinnen in den alten Schulen wesentlich häufiger als in den neuen Gebäuden. Der Unterschied in der Erkrankungsziffer beträgt durchschnittlich 1, zuweilen 2 Proz. Da die Gesamterkrankungssumme aber meist 3 oder 4 Prozent ist, so ergibt das eine Prozent ein Drittel, die 2 Proz. gar die Hälfte an Mehrerkrankungen in den alten Schulen. Schuld daran scheint nach der Meinung des Vortragenden die geringere Lichtmenge in den alten Schulhäusern zu sein, ferner der wesentlich beschränktere Luftraum, der fast vollständige Mangel an Lüftungsvorrichtungen und der rissige, vielfach weitfugige Fußboden, der in seinen Fugen unentfernbaren Dauerschmutz festhält. 3. Die Mädchen sind auch hier wieder die empfindlicheren, indem ihre Erkrankungsziffer in der Entwicklungszeit vom 12. Jahre an wieder in die Höhe geht, was bei den Knaben nicht der Fall ist. Nicht unwesentlich erscheint der Einfluß des Nachmittagsunterrichts auf den Gesundheitszustand der Schüler, und damit im Zusammenhange stehend der Einfluß von Luftmangel auf die Häufigkeit von Erkrankungen. Die Knaben ohne Nachmittagsunterricht weisen mit den Jahren bei den Freiluftspielen eine Beteiligung bis zu 75 Proz. auf. Hingegen sinkt die Zahl der Freiluftspieler mit Nachmittagsunterricht allmählich bis zu 15 Proz. herab. Bei den Mädchen mit Nachmittagsunterricht ist der Kopfschmerz um 7 bis 10 Proz., d. h. um die Hälfte häufiger als bei denen ohne Nachmittagsunterricht. Bezüglich der Lufträume in alten und neuen Schulgebäuden meint der Vortragende, daß mit abnehmendem Luftraume und damit zunehmendem Gehalt an Kohlensäure die Zahl der Erkrankungen unter den Schulkindern zunimmt, und zwar bei den Mädchen noch mehr als bei den Knaben. Die Beobachtungen über die Häufigkeit der akuten Erkrankungen von 13000 Schulkindern (Scharlach, Masern, Röteln, Diphtherie, Halsentzündungen) zeigen, daß die Zahl der von je 100 Kindern akut Erkrankten mit den Schuljahren stetig abnimmt. Mädchen sind mit höherem Prozentsatz (5 bis $5^1/_2$ Proz.) im 1. Schuljahr akut erkrankt als Knaben ($3^1/_4$ bis 4 Proz.) Im letzten Schuljahr beträgt die Zahl der akut erkrankten Mädchen 3 bis $3^1/_2$ Proz., der Knaben $1^1/_4$ bis $1^1/_2$ Proz. Die Volksschüler setzen im 1. Schuljahr mit geringer Zahl akuter Erkrankungen ein, weil sie durch ihr Straßenleben die sogenannten Kinderinfektionskrankheiten schon durchgemacht haben. Die Mittelschüler mit ihrer gesellschaftlich abgeschlossenen Lebensweise erkranken fast durchweg im 1. Schuljahre an den Masern. In den späteren Jahren macht sich dann die bessere Lebenshaltung insofern geltend, als die Mittelschüler weniger häufig akut erkranken als die Volksschüler. Die Volksschulmädchen bleiben vom 10. Jahre ab in jedem Jahre auf 3 bis $3^1/_2$ Proz. Erkrankungen. Im Gegensatz zu den akuten Krankheiten, die an Häufigkeit abnehmen, nimmt die chronische Kränklichkeit der Kinder in den städtischen Mittel-

Digitized by Google

schulen und der höheren Töchterschule zu. Zu chronischen Krankheiten der Schulkinder zählt der Vortragende: Kopfschmerz, Schlaflosigkeit, Nervosität, Nasenbluten, Blutarmut, allgemeine Schwäche, Verdauungsstörungen. Herr Dr. Schmid-Monnard meinte, daß auf den städtischen Mittelschulen mehr kränkliche Kinder die Schule verlassen als hineinkommen. Unter 100 Mittelschulmädchen finden sich im 13. Jahre 50 kränkliche, unter 100 Knaben im 12. Lebensjahre 35 kränkliche. Bei den Knaben fällt die Zahl der Kränklichen dann mit der Zunahme des Alters, bei den Mädchen dagegen, trotz ihrer früheren Entwicklung, bleibt die Zahl der Kränklichen im 14. bis 16. Jahre 60 vom Hundert. Ihre Zahl steigt noch bei solchen Mädchen, die im Hause Handarbeit, Musik, Malerei 2c. treiben. — Beachtenswert ist der Verlauf der chronischen Erkrankungen auf den Gymnasien und Realschulen mit und ohne Nachmittagsunterricht. Der auf den Mittelschulen im 13. Jahre festzustellende Rückgang in der Häufigkeit des Auftretens der chronischen Kränklichkeit tritt auf den höheren Knabenschulen nicht ein. Es scheint dies, nach der Anschauung des Redners, mit der etwas längeren Arbeitszeit und mit der etwas kürzeren Schlafzeit der höheren Knabenschüler gegenüber den gleich alten Mittelschülern zusammenzuhängen. Die Zahl der nervösen und schlaflosen Gymnasiasten, die Nachmittagsunterricht haben, ist beträchtlich."

Schon öfters hat sich die Kritik gegen die Verwandlung der Schulgebäude in Schulkasernen gewandt; allein auch hier trägt meistens der wirtschaftliche Gesichtspunkt über den hygienischen und pädagogischen den Sieg davon. Allerdings spricht auch oft der Architekt ein Wort mit; denn er kann an einem großen Gebäude seine Kunst im Fassadenerfinden besser zeigen als an einem kleinen. Während man im Hospital- und Kasernenbau das Zentralisationssystem verlassen hat, behält man es beim Schulhausbau noch bei, obwohl hier in hygienischer Hinsicht dieselben Bedenken geltend gemacht werden; ja man könnte noch in dieser Hinsicht geltend machen, daß die Jahre des Schulzwanges die der kräftigsten und wichtigsten Entwicklung des Menschen sind und daher um so mehr Berücksichtigung beanspruchen. Bei großen Schulgebäuden nehmen die Entleerung und Füllung des Schulhauses von den Pausen einen großen Teil hinweg; der Aufenthalt im Treppenhaus, mit meist verdorbener Luft in zusammengedrängten Massen, kann aber nicht als gleichbedeutend mit dem auf dem Hofe erachtet werden. Bei Feuersgefahr ist die Räumung eines großen Schulgebäudes mit großen Gefahren verbunden; alle Vorsichtsmaßregeln können dieselbe nicht ganz beseitigen. Aus diesen Gründen zieht auch W. Meyer (Die Schulstätten der Zukunft) das Pavillonsystem bei Schulbauten vor; in großen Städten stehen ihm aber unüberwindliche ökonomische Hindernisse im Wege. Andere Mängel und Fehler, die sich bei der Ausführung dieses Systems geltend gemacht haben, lassen sich nach der Ansicht von Meyer vermeiden. (Anlage des Spielplatzes, Verbindung der einzelnen Gebäude untereinander u. s. w.). Die Statistik der Bevölkerungsbewegung lehrt, daß die Volksdichte in den inneren Bezirken der Großstädte stetig abnimmt; denn die Wohnungen im Innern der Städte, aus denen die Volksschüler stammen, fallen den Sanierungsbestrebungen zum Opfer. Dadurch nimmt auch das Bedürfnis nach Volksschulen im Innern der Stadt immer mehr ab; auch werden die Bauplätze, wenn solche überhaupt hier noch zu finden sind, zu teuer. Um nun durch solche Schulhausbauten keine für andere Zwecke später nötigen Plätze wegzunehmen und die Schulgebäude immer dahin zu legen, wo auch die Bevölkerung hinzieht, aus welcher die Volksschulen ihre Schüler er-

Digitized by Google

halten, fordert Meyer „Schulen, die ohne besondere Schwierigkeiten und ohne Aufgabe des in ihnen angelegten Kapitals ihren Platz wechseln können, um anderen Anlagen zu weichen"; das sind die beweglichen Schulbaracken.

Der Lehrer soll ferner ein Urteil darüber haben, ob Kinder, welche abnorme Erscheinungen in ihrer Entwicklung zeigen, geistig abnorm sind und besonderer Behandlung in der Erziehung bedürftig sind; er wird sich dann nicht einfach mit den Bezeichnungen „dumm", „faul" u. s. w. abfinden, sondern den Ursachen des Zurückbleibens in der geistigen Entwicklung nachforschen. Die Ursachen liegen sehr häufig in der Erkrankung des Gehirns, welche leichter und schwerer sein, früher oder später auftreten kann. Treten solche Erkrankungen sehr früh (1.—4. Lebensjahr) auf, „so bedingen sie sehr häufig eine Störung der gesamten Entwicklung des Gehirns, welche mit den durch erbliche Belastung und andere ursächliche Momente hervorgerufenen angeborenen Entwicklungsstörungen nahezu identisch sein kann" (Professor Dr. Ziehen, Die Geisteskrankheiten des Kindesalters, II.), und als angeborener Schwachsinn (Imbezillität) bezeichnet wird. Anders gestaltet sich die Sache, wenn erst in den späteren Jahren eine Hirnerkrankung eintritt; denn „die Entwicklung des Gehirns ist dann bereits im Groben abgeschlossen, die Gesamtentwicklung des Gehirns wird daher nicht mehr in so ausgesprochener Weise gestört" (Ziehen a. a. O.), und es tritt dann nur eine Schwächung des Verstandes und eine krankhafte Reizbarkeit auf. Indessen gibt es keine scharfe Grenze zwischen beiden Formen; namentlich bei Hirnerkrankungen im 5. und 6. Lebensjahr zeigt sich eine Kombination von angeborenem und erworbenem Schwachsinn. Die Hirnerkrankungen im späteren Kindesalter sind sehr häufig Folgen von Scharlach, Typhus, Influenza, Masern, Diphtherie, Keuchhusten, Kopfverletzungen u. dgl. Die im frühen Kindesalter erworbenen Vorstellungen gehen durch diese Hirnerkrankungen verloren und der Neuerwerb wird beschränkt, dagegen tritt affektive Reizbarkeit auf; je nach dem Grade der Erkrankung sind auch die Folgen sehr verschieden. Eine andere Reihe von Geisteskrankheiten beruht nicht auf nachweisbaren organischen Veränderungen der Gehirnrinde, sondern die Ursachen sind hier in der Funktion der Hirnteile zu suchen; hierher gehören Manie, Melancholie, Stupidität u. s. w., also wirkliche Geisteskrankheiten. Wenn auch die Behauptungen Lombrosos, daß sich die Keime des moralischen Irrsinns und der Verbrechernatur nicht ausnahmsweise, sondern als Norm im ersten Lebensjahre des Kindes vorfinden, von Bär u. a. längst auf ihr richtiges Maß zurückgeführt worden sind, so bleibt doch als Wahrheit bestehen, daß die Keime des moralischen Irrsinns und des Verbrechertums in Geisteskrankheiten des Kindesalters sehr häufig zu suchen sind; anderseits aber darf man aber auch aus sittlichen Defekten im Kindesalter nicht sofort auf Geistesstörung schließen, weil sie in der normalen und natürlichen Entwicklung des Kindes begründet sind. Aber die in der letzteren begründete Unmoralität des Kindes wird wesentlich gesteigert, wenn eine Geistesstörung hinzukommt; besonders ist dies der Fall, wenn die Mannbarwerdung beginnt. Von besonderem Interesse ist für den Lehrer der Zusammenhang der hysterischen Geistesstörung mit dem Verbrechen; denn die Erkenntnis dieses Zusammenhanges kann ihm persönlich zum großen Unheil werden. „Die Lebhaftigkeit der Phantasie der Kinder spricht sich sehr gern in der Wiedergabe von Ereignissen aus, welche sie durchgemacht haben. Sie identifizieren die Produkte ihrer Phantasie ohne weiteres, ohne jede böse Ab-

Digitized by Google

sicht mit dem, was sie wirklich erlebt haben. Mit der größten Leichtigkeit läßt sich alles Mögliche in sie hereinfragen, und auf diese Weise kommen dann Berichte zustande, in denen das wirkliche Erlebnis nur in den allerverschwommensten Umrissen zu erkennen ist. Bei den Hysterischen steigert sich diese physiologische Neigung der Kinder zum Fabulieren häufig ins ungemessene; es liegt eben im hysterischen Charakter, zu übertreiben, und ohne daß man an etwaige Gedächtnislücken oder Träumereien zu denken braucht, bildet sich diese Neigung oft zur Virtuosität im Lügen aus. Sind schon die Aussagen der Kinder vor Gericht immer nur mit äußerster Vorsicht zu verwerten, so ist den Zeugnissen von hysterischen Kindern fast ausnahmslos auch der geringste Wert abzusprechen, und das gleiche gilt von den Klatschereien im Schulverkehre. Die Fälle, in denen Erwachsene von hysterischen Kindern der mannigfachsten Vergehen, unter denen die Sittlichkeitsvergehen eine große Rolle spielen, angeklagt werden, sind durchaus nicht selten. Und da die Kinder für ihr Alter einen sehr geweckten Eindruck machen, und ihre glänzende Befähigung zum Lügen es ihnen sehr erleichtert, ihre Aussagen mit den feinsten Details auszustatten, so sind diese jugendlichen Denunzianten besonders gefährlich." (Dr. Mönkemöller a. a. O.) Besonders geneigt zu Verbrechen sind die schwachsinnigen Kinder und unter ihnen wieder ganz besonders diejenigen, bei welchen neben den intellektuellen Verkümmerungen auch noch die sittlichen stehen; wiegen die letzteren vor, so haben wir den moralischen Schwachsinn, der zu allen Verbrechen fähig macht. Auch Simulationen kommen bei Kindern vor; sehr viele Schulkrankheiten entspringen aus Furcht vor der Strafe oder unangenehmen Arbeiten. „Dazu kommt der bei den Kindern so kräftig entwickelte Nachahmungstrieb, der sie manchmal, auch ohne erkennbares Motiv, veranlaßt, sich an die Kopie auffallender körperlicher Krankheitszustände heranzuwagen." (Dr. Mönkemöller.) Aus allen diesen Darlegungen geht hervor, daß der Lehrer auch gewisse Kenntnisse über das abnorme Geistesleben besitzen muß, um sie zu erkennen und die Eltern zu veranlassen, den Arzt zu Rate zu ziehen. Er kann aber auch dem Arzte selbst mit seinen durch den täglichen Verkehr mit den betreffenden Kindern gewonnenen Kenntnissen wertvolle Dienste leisten.

Die Schulbankfrage gehört zu denjenigen hygienischen Fragen, die immer noch nicht einheitlich beantwortet werden, trotzdem sie schon oft erörtert worden sind; daraus geht schon die Schwierigkeit der Lösung hervor. Da die „falsche Körperhaltung, die die Gebrechen Rückgratsverkrümmung und Kurzsichtigkeit im Gefolge hat, besonders bei der Schreibsitzhaltung in Erscheinung tritt, so sieht man das Ideal einer Schulbank in der Konstruktion, die die Schüler zu einer richtigen Haltung beim Schreiben zwingt." (Kranzow, Zur Lösung der Schreib- und Schulbankfrage.) Vielfach sieht man dieses Ideal zurzeit in der sogenannten Rettigbank; sie wird laut als eine Erlösung von allen Übeln gepriesen. Allein es erheben sich doch auch zahlreiche Stimmen gegen sie; sie sind bis jetzt nur nicht laut genug geworden. Da fallen zunächst die am meisten betonten Vorteile beim Reinigen als zweifelhaft ins Auge; denn bei der Rettigbank ist eine doppelte Reinigung nötig, die des Bodens und des Fußbrettes; Zeit, Geld und Ausführbarkeit neben Möglichkeit der leichten Kontrolle sind dabei zu beachten. Sodann wird das seitliche Austreten als störend empfunden; wird es nicht immer kontrolliert, so führt es zur schlechten Haltung. Die Steilschrift, welche man anderseits als das Allheilmittel pries, hat auch nicht gehalten, was sie versprach; gute Haltung ist durch sie auch nicht durch-

Digitized by Google

aus bedingt. Nach Kranzow (Zur Lösung der Schreib- und Schulbankfrage) liegt die Lösung der Schreib- und Schulbankfrage in der richtigen Handhaltung; um diese zu erzielen, muß nach ihm der Unterarm ganz auf der Tischfläche liegen, damit der Arm im Ellenbogen einen zweiten Stützpunkt hat und dadurch der Hand resp. den Schreibfingern die größte Bewegungsfreiheit gegeben wird. Die falsche Handhaltung dagegen bewirkt, „daß die gekrümmten Finger dem Schüler die Linie verdecken, auf die er schreibt; er — und jeder mit falscher Haltung — ist bei gerader Haltung des Rumpfes und des Kopfes und Mittellage des Heftes nicht imstande, die Schreiblinie oft auch nur soweit zu sehen, als das zu schreibende Wort, oder gar der einzelne Buchstabe Raum einnimmt. Nun ist es aber mindestens unangenehm, nicht sehen zu können, wohin man schreibt; es ist fast ebenso unangenehm, als auch nicht sehen zu können, wohin man geht. Um nun einen größeren Teil der Schreiblinie überschauen zu können, bringt der Schüler den Kopf in die erwähnte Stellung, wobei das Hinaufschieben des linken Armes ihm Hilfe leistet. Er kann jetzt unter der Schreibhand hindurch einen Teil der Schreiblinie überblicken." (Kranzow a. a. O.) Diese Stellung des Kopfes hat aber die schädlichen Rumpfverdrehungen im Gefolge. Auch wenn der Schüler den Kopf beim Schreiben auf der rechten Hälfte der Zeile, wo er dieselbe ohne linksseitige Drehung des Kopfes überschauen kann, nach rechts dreht, um die bei der linksseitigen Neigung des Kopfes angestrengten Muskelpartien zu entlasten, so behält er doch die vorherige Drehung des Rückgrates bei, weil er sie bei dem Beginn der Zeile wieder einnehmen müßte. Um die Schreiblinie gut und möglichst weit übersehen zu können, neigt der Schüler den Kopf möglichst weit nach vorn; auch das trägt zur schlechten Körperhaltung bei und begünstigt die Entwicklung der Kurzsichtigkeit. Bei richtiger Handhaltung fallen alle diese Übelstände fort; sie ermöglicht auch eine richtige Lage des Heftes. Denn die falsche Handhaltung bedingt auch eine Verschiebung des Heftes; um die rechte Seite der Schreiblinie übersehen zu können, muß das Heft rechts nach oben geschoben werden, damit der unbeschriebene Teil der Linie sich höher befindet als die jedesmalige Schreibstelle. Die Steilschrift zieht nun zwar die üblen Folgen bezüglich der Körperhaltung nicht in dem Grade nach sich wie die Schrägschrift, weil hier die Handhaltung ein besseres Übersehen der Schreiblinie ermöglicht; aber da die „richtige Handhaltung beim steilen Schreiben vollständig ausgeschlossen ist, so haben wir auch nicht die Gewähr, daß der Schüler den Körper dauernd richtig hält." (Kranzow a. a. O.) Die richtige Handhaltung allein bedingt die richtige Körperhaltung; sie nötigt auch ohne weiteres zur Innehaltung der richtigen Sehweite. Da nun nach Kranzow die Körperhaltung bei richtiger Handhaltung weder von der Minusdistanz noch von der Rückenlehne abhängig ist, so kehrt er zu der alten Schulbank mit Plusdistanz zurück, in welcher der Schüler bequem stehen kann; er fordert von ihr aber wenig Sitzplätze, Anpassung an die Größe der Schüler, Tischplatte von 45 cm Breite behufs Auflegen des rechten Armes bis zum Ellenbogen, Lehnen bis zur Schulterhöhe des Schülers u. s. w.

Eingehend wurde auf der IV. Jahresversammlung des Allgemeinen Deutschen Vereines für Schulgesundheitspflege über Turnen und Spiele vom hygienischen Standpunkte aus verhandelt; denn es hat sich in diesen Fächern ein gewisser Gegensatz zwischen diesem und dem pädagogischen Standpunkte herausgebildet. Von hygienischer Seite eifert man gegen die Herabwürdigung der Gymnastik zur Dressur; „der

Digitized by Google

Jugend geht Freiheit und Selbstbestimmung auch über die beste Turnstunde." (Professor Wickenhagen a. a. O.) Daher bevorzugt man von dieser Seite aus das Spiel; bei gutem Wetter soll sich die Jugend auf dem Spielplatze und nicht in der Turnhalle aufhalten. „Das Nährsalz der volkstümlichen Übungen und des Spiels besteht darin, daß sie natürlich sind und schon durch ihr Wesen unter freien Himmel verweisen; deshalb sollten sie im Sommer unter allen Umständen im Vordergrunde stehen und auch für geeignete Wintertage nicht in Vergessenheit geraten." (Wickenhagen a. a. O.) Beim Turnen muß zwischen dem Unterricht der Knaben und dem der Mädchen ein Unterschied gemacht werden; aber auch beim Mädchenturnen darf das Turnen nicht in Tanzkünstelei ausarten, sondern Knochen und Muskeln stärken und kräftigen. Sowohl beim Knaben- wie beim Mädchenturnen darf die Systematik im Turnen die hygienische Seite desselben nicht unterdrücken. Besonders für Mädchen ist das Turnen von großer gesundheitlicher Bedeutung; da Skoliose bei ihnen viel häufiger ist als bei Knaben, so sind besonders Rücken- und Bauchmuskeln zu stärken. Ebenso ist das Turnen und Spielen für Kauf-, Fabrik- und Handwerklehrlinge nötig; denn die Lehrzeit umfaßt diejenigen Lebensjahre, in welchen das für das gesamte Dasein entscheidende Wachstum wichtiger Lebensorgane, namentlich des Herzens und der Lunge, sich vollzieht. „Die Mädchenturnübungen," sagt Dr. Kormann (a. a. O.), „werden illusorisch, wenn die Mädchen während des Turnens das Korsett tragen dürfen; denn die Rücken- und Rumpfmuskeln können bei der Korsettstütze nicht in Tätigkeit treten, sie bleiben verkümmert."

Die Untersuchungen über die Ermüdung der Schulkinder durch die geistige Arbeit werden fortgesetzt; „das gemeinsame Ergebnis der bisher vorliegenden, freilich noch immer zu spärlichen Untersuchungen über die Ermüdbarkeit der Schulkinder ist die unbestreitbare Tatsache, daß die Anforderungen, welche die Schule an die geistige Leistungsfähigkeit ihrer Zöglinge stellt, sehr weit über das Zulässige hinausgehen! (Kräpelin, Die geistige Arbeit.) Es gilt dies jedoch wesentlich für die höheren Lehranstalten; für die Volksschule dürfte diese Behauptung wohl in seltenen Fällen Gültigkeit haben. Denn die häuslichen Arbeiten sind für die Volksschüler gering; auch ist die Arbeit in der Schule durch Erholungspausen, die sich aus der Art des Unterrichts ergeben, häufig unterbrochen. Es dürfte indessen durch Versuche festzustellen sein, ob es nicht vorteilhafter wäre, die Lehrstunde nebst Pause nur 40 Minuten dauern zu lassen und die Zahl der Lehrstunden zu vermehren; aus zwei Lehrstunden würden also drei zu machen sein. In dem Stundenplan müßte für genügende Abwechslung gesorgt werden; Zeichnen, Singen und Werkunterricht müßten zwischen rein geistige Beschäftigungen geschoben werden. Wo nicht der Nachmittagsunterricht ganz ausfallen kann, da sollte er doch nicht früher als zwei Stunden nach genossenem Mittagsmahl beginnen; Hausarbeiten sollten möglichst beschränkt werden. Dagegen „selbst wenn wir imstande wären," sagt der Kinderarzt Dr. Rensburg in einem Vortrage, „genau mathematisch den Ermüdungseffekt jeder einzelnen Disziplin zu bestimmen, glaube ich, würden wir dennoch schwer einen einheitlichen Plan aufstellen können, der allen Forderungen gerecht würde, schon aus dem Grunde, weil die Ermüdungseffekte der einzelnen Unterrichtsgegenstände je nach Beanlagung und Interesse bei den einzelnen Schülern verschieden groß sein werden; einen ebenso großen Einfluß übt hier auch anerkanntermaßen der Lehrer selbst aus, der durch

Digitized by

anregenden Unterricht einen anstrengenden Gegenstand ebenso erfrischend wie durch Langeweile einen leichten Gegenstand ermüdend machen kann. Also auch in dieser Frage halte sich der Arzt, da er unmöglich exakte Forschungen für die Reihenfolgen der einzelnen Stunden aufstellen kann, zurück und überlasse die Anordnung vertrauensvoll dem Pädagogen."

Stundenverteilung und Nachmittagsunterricht waren Gegenstand eines Vortrages, den Kinderarzt Dr. Rensburg auf der IV. Jahresversammlung des Allgemeinen Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege (1903) hielt; er war sich dabei wohl bewußt, daß bei diesen Fragen nicht bloß hygienische, sondern auch pädagogische Gesichtspunkte beachtet werden müssen. Er geht von der Ansicht aus, daß beide Systeme, das des ungeteilten Vormittags- und das des Nachmittagsunterrichtes hygienische Bedenken nicht gegen sich haben, wenn sie richtig durchgeführt sind. In letzterer Hinsicht treten Forderungen auf, welche von uns schon früher erörtert worden, die aber nicht leicht durchzuführen sind; es ist dies die Verlegung des Nachmittagsunterrichtes auf eine spätere Tageszeit und die Verlegung der Hauptmahlzeit auf den Abend. Prof. Griesbach erklärte sich gegen die Eis- und Hitzferien; „morgens um zehn Uhr," sagte er, „ist schon alles in Aufregung, ob das Erwünschte wohl eintreten wird; Aufmerksamkeit und Arbeit leiden nicht selten unter dieser Aufregung." Ein anderer Redner weist auf die Notwendigkeit hin, die Schüler schon früh zu gewöhnen, auch unter erschwerenden Umständen ihre Pflichten zu erfüllen.

Worin das Wesen des Stotterns zu suchen ist, darüber gehen die Ansichten der Autoren noch vielfach auseinander; es ist wahrscheinlich, daß es eine Folge von ererbten oder erworbenen nervösen Dispositionen ist, die durch Infektionskrankheiten, Kopfverletzungen ꝛc. hervorgerufen worden sind. Durch eine falsche Erziehung wird das Kind ängstlich, wodurch das Übel noch vergrößert wird; das Sprechen wird ihm zur Qual, so daß endlich völlige Sprachhemmung eintritt. Die Hauptsache ist also, daß das Übel frühzeitig erkannt wird und eine richtige Behandlung eintritt; dazu aber ist Sachkenntnis nötig, wenn das Übel gehoben und nicht vergrößert werden soll.

Die Entwicklung der Schularztinstitution ist in vollem Flusse; im Laufe der letzten Jahre haben sich wenigstens die Magistrate fast aller größeren Städte Deutschlands mit der sogenannten Schularztfrage beschäftigt, und nur vereinzelte Stadtverwaltungen haben sich ablehnend dazu verhalten. Grundlegend und vorbildlich für die Einrichtung von Schularztstellen ist Wiesbaden gewesen; dort wurden sie 1896 eingeführt. Durch die günstigen Berichte über diese Einrichtung wurde der preußische Kultusminister veranlaßt, 1898 eine Ministerialkommission nach Wiesbaden zum Studium des Schularztdienstes zu entsenden, welche auf Grund dieser Studien die Errichtung von Schularztstellen empfahl. Die Lehrer standen dieser Neuerung nicht gerade sympathisch gegenüber; sie befürchteten vielfach, neben den vielen Inspektoren noch einen neuen Inspektor zu erhalten. Vielfach hielt man das Institut für unnötig, weil der Lehrer, so meinte man, die nötigen hygienischen Kenntnisse besitze, um die Gesundheit der ihm anvertrauten Jugend pflegen zu können. Je mehr sich die Lehrerschaft aber in die hygienischen Fragen vertiefte, desto mehr erkannte sie die Notwendigkeit von Schulärzten; desto mehr erblickte sie auch in denselben nicht Vorgesetzte, sondern Mitarbeiter. Vor allen Dingen mußte es mit Freuden begrüßt werden, daß die Schulärzte verpflichtet

Digitized by Google

wurden, hygienische Vorträge zu halten und dadurch die Lehrer zum Studium hygienischer Fragen zu veranlassen und auf Einzelheiten in der Schulhygiene aufmerksam zu machen; durch daran geknüpfte Besprechungen läßt sich auch ein gegenseitiger Austausch der Erfahrungen leicht herbeiführen. Bei der Untersuchung der einzelnen Klassen hat der Schularzt Gelegenheit, einzelne Punkte der Schulgesundheitspflege zu besprechen; der Lehrer wird dadurch auf manche Einzelheiten aufmerksam gemacht, die er oft als Nichtfachmann nicht beachtet.

Damit die hygienischen Kenntnisse ins Volk gelangen, müssen sie in der Schule gelehrt werden; der hygienische Unterricht muß daher ein Teil des Schulunterrichts sein. Dieser Unterricht geht am besten von der Frage aus: „An welchen Orten außerhalb des menschlichen Körpers drohen wohl dem fertigen menschlichen Organismus Gefahren für seine Gesundheit?“ (Dr. Finkler, Der hygienische Unterricht in der Schule; Vortrag auf der Jahresversammlung des Allgem. deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege), woran sich dann die Frage nach der Vermeidung oder Abschwächung knüpft. Wir haben uns also zu beschäftigen mit den krankheitserregenden Einflüssen des Wassers, der Luft, der Erde und der Nahrungsmittel; daran knüpfen sich alle anderen hygienischen Fragen. Diese alle stehen mit den verschiedenen Zweigen der Naturwissenschaft in der engsten Beziehung, so daß sich überall Verbindungen zwischen dem naturwissenschaftlichen und hygienischen Unterricht herstellen lassen und letzterer als ein Teil des ersteren erscheint; auch die Lehre von der Ernährung ist ein Teil des naturgeschichtlichen Unterrichts.

Auf dem Kongreß deutscher Ärzte und Naturforscher zu Kassel verbreitete sich Geheimer Sanitätsrat Wichmann-Harzburg über die Krankheiten der Lehrer wie folgt:

| | Lehrer | | Lehrerin | |
|---|---|---|---|---|
| Organische Herzleiden . . . | 3 | Prozent | 0,9 | Prozent. |
| Lungen . . . . . | 7 | „ | 11 | „ |
| Magen und Darm . . . . | 14 | „ | 13 | „ |
| Nase, Rachen, Ohr . . . | 23 | „ | 20 | „ |
| Infektionskrankheiten . . . | 27 | „ | 20 | „ |
| Nervenkrankheiten . . . . | 68 | „ | 68 | „ |
| Bleisucht . . . . . | — | „ | 42 | „ |

Im besonderen klagten über

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Kopfdruck . . . . . | 60 | „ | 65 | „ |
| Herzklopfen . . . . . | 50 | „ | 78 | „ |
| Angstzustände . . . . . | 49 | „ | 37 | „ |
| Zwangsgedanken . . . . | 37 | „ | 24 | „ |

und wünscht, daß den Erkrankungen der Lehrer ein erhöhtes Interesse zugewendet werden möchte.

Die vielfach besprochenen Fälle körperlicher Mißhandlung „Dippold“ und „Deditius“ haben aufs neue das Interesse auf die Frage der „körperlichen Züchtigung“ hingelenkt; besonders sind es drei Äußerungen in dieser Hinsicht, welche Beachtung verdienen. Der bekannte Schriftsteller Heinrich Hart betrachtet die ganze Frage vom Standpunkte des Idealisten aus; der werdende Mensch ist ihm zu heilig, um ihn durch körperliche Züchtigung in seiner Würde zu verletzen. Der Charlottenburger Arzt M. Hirschfeld spricht von entsittlichender Wirkung, welche die ein körperliches Unbehagen hervorrufende Züchtigung nach sich



Digitized by Google

ziehen müsse; besonders aber will er die körperliche Züchtigung entfernt haben, weil sie leicht zur Mißhandlung ausarten könne. Endlich sagt Adele Schneider im Aufsatz über „Kindermißhandlung“: „Dem hilflosen Kinde muß eine Wehr gebaut werden, eine Wehr durch neue Gesetze, die mit dem Züchtigungsrechte in den Schulen aufräumen, das häusliche Züchtigungsrecht aufs äußerste einschränken, die Mißhandlungen der Kinder aufs schwerste ahnden, das gesamte Volk der menschlich Fühlenden zur Mitarbeiterschaft heranzieht. Die vielen Fälle der Überschreitung des Züchtigungsrechtes sind eng verknüpft mit der Unsitte der Züchtigung an sich, der verhängnisvollen Verherrlichung der Prügel als heilsames Erziehungsmittel. Gegen das ganze Prügelsystem, gleichviel ob in der Schule oder im Hause, muß sich daher der Feldzug kehren. Vor allem muß das Bewußtsein verbreitet werden, daß Kinder kein Eigentum sind, sondern unverletzliches, anvertrautes Gut.“ Dagegen schreiben die „Berliner Neuesten Nachrichten“: „Wer will es den Lehrern verdenken, wenn sie nach schlechten Erfahrungen, die sie mit dem Strafbuche machen, in der Zucht fünf gerade sein lassen? Und darin liegt eine große, eine furchtbare Gefahr für die Aufrechterhaltung der öffentlichen Ordnung. Unsere heranwachsende Jugend zeigt in ihrem öffentlichen Betragen nur geringen, sehr häufig gar keinen Respekt vor den natürlichen Autoritäten. Mir tut von Herzen die Jugend leid, die unter einer so laschen Zucht heranwächst und mir graut, wenn ich daran denke, was aus so erzogenen Kindern für Erwachsene werden mögen. Mag immerhin in die Lehrerschaft ein roher Mensch eingedrungen sein, der sich zu tatsächlichen Mißhandlungen hinreißen läßt und den man verachten müßte. Hier kann nach dem bürgerlichen und dem Strafgesetze mit Haftung und Ehrenstrafen eingeschritten werden. Deswegen sollte man den Lehrern, die es bis auf verschwindende Ausnahmen herzlich gut mit den Kindern meinen, den rechten Gebrauch der körperlichen Züchtigung weder beschränken noch verbieten.“ Gründlich widerlegt hat die Ausführungen des Dr. Hirschfeld der Charlottenburger Rektor Vogt; er schreibt im „Tag“: „Nur Mangel an Kenntnis, nicht der leiblichen, wohl aber der psychischen Kindesnatur kann die Überzeugung hervorbringen, daß Schläge als Erziehungsmittel schlechthin verwerflich seien. Einer unbewachten Flamme gleich sucht das ungezogene Kind „einherzugehen auf der eignen Spur“. Die geringste Nachgiebigkeit steigert die Lust und den Mut, weiter vorzudringen. Wenn diesen widerstrebenden Elementen nicht als letztes Beweismittel auch die energische Brechung des Eigenwillens durch Anwendung einer angemessenen körperlichen Züchtigung entgegengesetzt werden kann, so kommt es nach und nach zu einer Zügellosigkeit, von deren grauenhaften Erscheinung unser gesamter sozialer Lebenskörper erzittern könnte. Ist das human, wenn ich mir als Erzieher sagen muß, du Bube, gehst ins Verderben; wenn du groß bist, gehst du ins Zuchthaus! Jetzt noch als Bäumchen wärest du zu biegen, wenn die Rute angewendet würde; als Baum wird dir's nicht mehr gelingen. Du wirst die Rute der Gesellschaft, die dir heute die Rute als Bekehrungsmittel vorenthält!“ Wenn die häusliche Erziehung in allen oder nur den meisten Fällen die richtige wäre, so würde man die körperliche Züchtigung bedeutend einschränken können; aber so bekommt die Schule ihre Zöglinge schon vielfach sittlich verwahrlost und muß zu Erziehungsmitteln greifen, die sie unter normalen Verhältnissen entbehren könnte. Körperliche Züchtigung soll auch nur ein Mittel der sittlichen Erziehung

sein; infolge ungenügender Leistungen sollte sie nur angewendet werden, wenn diese die Folge sittlicher Mängel (Faulheit u. dgl.) sind. Erziehungsdirektor Dr. Gobat legte daher vor einigen Jahren dem Großen Rat in Bern einen Dekretentwurf über die körperliche Züchtigung vor, in dem bestimmt wird, daß körperliche Züchtigung nur bei ernsten sittlichen Vergehen in Anwendung zu bringen ist; er übersieht aber, daß ungenügende Leistungen eine Folge sittlicher Vergehen sein können. Ist dies nicht der Fall, sind ungenügende Leistungen und mangelhafte Kenntnisse in mangelhaften Anlagen, häuslichen Verhältnissen und anderen Umständen begründet, die das Kind nicht umgestalten kann, so müssen körperliche Züchtigungen unbedingt verworfen werden.

Die Lehrplanfrage ist in der Praxis eine noch ungelöste Frage; die Tradition legt hier noch überall Fesseln an. Vielfach sind die leitenden Gesichtspunkte bei der Aufstellung von Lehrplänen nicht von der pädagogischen Theorie, sondern von einflußreichen Lebensmächten in die Lehrpläne hineingetragen worden; sie behaupten hier auch heute noch ihre maßgebende Stellung, obwohl bei den betreffenden Lebensmächten im Kulturleben dies nicht der Fall ist. Der Lehrplan soll ein Haushaltungsplan sein, der den Bildungsbedürfnissen unserer Zeit entspricht; er stellt die Unterrichtsstoffe fest, welche zu verarbeiten und so zum geistigen Eigentum der Schüler zu machen sind, damit deren geistige, sittliche und technische Bildung dadurch gefördert wird. Die einzelnen Teile des Lehrplans müssen zu einem einheitlichen Ganzen zusammenschmelzen; denn „große, in sich zusammenhängende Stoffe sind mehr geeignet, ein tiefgehendes, nachhaltiges Interesse wachzurufen als kleine, abgerissene Stoffgebiete." (Hohmann, Lehrplan und Lehrerpersönlichkeit; Ostdeutsche Monatshefte, I, 4.) Ein solcher Lehrplan kann nur auf der Grundlage eines pädagogischen Systems entstehen, das feste Richtlinien für seine Aufstellung gibt; dieses pädagogische System muß auf der wissenschaftlichen Grundlage beruhen, wie sie uns die heutige Anthropologie und Soziologie, Logik, Ethik und Ästhetik bieten, und auf der pädagogischen Erfahrung der Vergangenheit und Gegenwart. Da wir noch kein einheitliches, allgemein anerkanntes pädagogisches System haben, so wird auch der Lehrplan je nach dem Standpunkte des Verfassers verschiedene Gestalt annehmen; eine Einheit ist zurzeit noch nicht zu erreichen. L. Veeh stellt z. B. umstehenden Lehrplan an (Die Volksschule, 63. Jahrgang, Nr. 18).

Veeh ist ein württembergischer Lehrer; in Württemberg aber steht die Lehrplanfrage auf der Tagesordnung. Sie wird auch von Stettner (Zur Lehrplanfrage) eingehend behandelt; mit ihm setzt sich Veeh in seinen Erörterungen auseinander. Stettner bezeichnet die Bildung „als die Ausgestaltung der Persönlichkeit nach einem durch die Zeit gegebenen Ideal" und dieses als die Erziehung zur Kulturarbeit, „zur bewußten Teilnahme am Leben der Kulturgemeinschaft unter gleichzeitiger allgemeiner formaler Ausbildung des Individuums." Mit Recht macht Veeh dagegen geltend, daß das Endziel der Bildung hier nicht einheitlich gefaßt worden ist; denn auf der einen Seite steht der Kulturmensch, auf der andern das Individuum ohne Rücksicht auf die menschliche Kultur. Man kommt zu dieser Einheit, wenn man die individuelle Bildung in die richtige Beziehung zur sozialen bringt; der Mensch soll zu einer solchen sittlichen Persönlichkeit gebildet werden, welche sich an der Kulturarbeit seiner Zeit mit Erfolg beteiligen kann. Vom Standpunkte des Pessimismus, den Veeh vertritt, läßt sich aber

## Endziel?

Mittelzweck: Steigerung des Bewußtseins (pädagogisches Ziel)

durch unbewußte Bildungsfaktoren — durch bewußte Bildungsfaktoren

Kampf ums Dasein. Schicksale. Lebensstellung. Unwillkürliche Einflüsse der ethischen Institutionen: Staat, Kirche, Schule, Familie, Heer.

Variabilität der ererbten Anlagen. Vererbung individuell erworbener Eigenschaften.

| Mechanisches Behtel. | Planvolles Entwicklungsgesetz. | | Stufe. | Lehrplan für den 4. und 5. Stand. | Planmäßiger systematischer Unterricht. Disziplinen. | Gelegentlich Unterricht durch Veranstaltungen der ethischen Institutionen |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | in religiöser Hinsicht | 1. | Gewöhnung an Unterordnung unter natürlichen Autoritäten aus Eudämonismus und Pietät. | | |
| | | | 2. | a) Aufbau einer christlichen Weltanschauung (Henotheismus der Germanen, Monotheismus der Juden: aus beiden nur verständlich der deutsche Trinitarismus des Christentums; Betonung der dritten Person in der Gottheit) . . . . . | Religionsgeschichte | Fortbildungs-Berufsschulen. |
| | | | | b) Lesen, Memorieren, Vortrag aus der hierhergehörigen Literatur . . . . | Memorieren | Volkshochschulen. |
| | | | 3. | Konfessioneller Religionsunterricht der Kirche. Teilnahme am äußeren Kultus. Anbahnung der Motivation des sittlichen Willens durch das religiöse Moralprinzip . . . . . | Konfessioneller Religionsunterricht | Vorträge. |
| | | in ethischer Hinsicht | 1. | Gewöhnung a) an Unterordnung unter gegebene Verhältnisse (durch Lohn und Strafe); b) an Tätigkeit aus Pietät. | | Volksbibliothek. |
| | | | 2. | Vorbereitung zur Kulturarbeit: a) Sprachbildung u. Denken; | Sprachfächer | Theater. |
| | | | | b) Kenntnis der Heimat als einer Gewordenen; | Heimatkunde | Konzerte. |
| | | | | c) Einführung in die Aufgaben eines Glieds der Gemeinschaft und der Gesellschaft. | Sittengesetz. Haus-Volkswirtschaftskunde. Rechnen. | Kunstsammlungen. |
| | | | 3. | Begründung des sittlichen Handelns durch die Religion; Anleitung zur Selbstzucht. | | |
| | | in ästhetischer Hinsicht | 1. | Gewöhnung an Ordnung. Spiel. Märchen. Gesang. | | Heer. |
| | | | 2. | Zeichnen. Leibesübungen. Sagen. Gesang. | Schreiben. Turnen. Singen. | |
| | | | 3. | Berufliche Handarbeit. Chorgesang. Religiöse Kultusübungen. Volksspiele. Durchdringung der Lebensverhältnisse des Volkes mit einfacher Schönheit. | Chorgesang. Berufliches Zeichnen. | |

I. Theoretische Pädagogik. — II. Praktische Pädagogik.

Didaktik — Methodik

Pädagogische Wissenschaft.

Digitized by Google

kein Erziehungsziel bestimmen und lassen sich auch dem Lehrplan keine Richtlinien geben; denn wenn das Ziel aller Entwicklung die „Erlösung vom Dasein" ist, so ist in der Tat nicht einzusehen, warum man den Menschen zu diesem Dasein erziehen soll. Nach Veeh soll die Steigerung des Bewußtseins das Bildungsziel sein; „da wir nun ein religiöses, sittliches und ästhetisches Bewußtsein haben," so ist damit nach seiner Ansicht „das einfachste pädagogische System gewonnen, an welches die pädagogische Praxis anknüpfen kann." Wo bleibt aber dabei das logische Bewußtsein? Es ist hier nicht der Ort, auf die eigenartige Auffassung des Bewußtseins, wie sie Veeh vertritt, näher einzugehen; wir können uns nicht mit ihr befriedigen. Von dieser eigenartigen Auffassung des Bewußtseins aber erhält die Theorie seines Lehrplans ihre Richtlinien; wir können daher auch ihr nicht zustimmen. Stettner baut seinen Lehrplan dagegen auf die „Lebens- oder Kulturpädagogik" auf; darunter versteht er die Vereinigung von Individual- und Sozialpädagogik, wie sie sich auf der von Pestalozzi gelegten Grundlage entwickelt hat. „Durchgängig," sagt er, „soll die ‚Individuallage' der Schüler beachtet und der gesamte Unterricht an das eigene Erleben und Miterleben angeknüpft werden; das Interesse, das am Selbsterlebten haftet, soll fortgeleitet, das, was der Schüler tut und erlebt, zum Bewußtsein gebracht werden, indem direkt aus dem Leben durch eigene Selbsttätigkeit und Übung Tatsachen festgestellt (Stufe der Empirie), später allgemeine Sätze, Regeln, Gesetze, Systeme aus der Erfahrung gewonnen werden (Stufe der Theorie) und durchgängig statt auf bloßes Wissen auf selbständigen Gebrauch des Wissens hingearbeitet wird." Damit wird auch nach Stettners Ansicht die religiöse und sittliche Bildung gepflegt; sie hat die Aufgabe, „die Teilnahme am religiösen und sittlichen Leben zu einem bewußten zu machen," indem sie „klare Willensverhältnisse vermittelt, das eigene Wollen allmählich zu einem bewußten" macht, „feste sittliche und religiöse Grundsätze und eine möglichst einheitliche sittliche Weltanschauung" erarbeitet. Die Lehrplanfrage ist eine der wichtigsten und, wie wir schon aus den vorangegangenen Erörterungen sehen, der schwierigsten Fragen; der Lehrplan kann unter Umständen die Tätigkeit des Lehrers fördern, aber auch hemmen.

Amtlich können nur Lehrpläne für ein bestimmtes Schulsystem an einem Ort, oder an mehreren unter gleichen oder ähnlichen Verhältnissen befindlichen Orten aufgestellt werden; jeder Lehrer muß sich auf Grund dieses amtlichen Lehrplans, dessen pädagogische Richtigkeit vorausgesetzt werden muß, seinen persönlichen Lehrplan aufstellen, der gerade in seine lokalen und persönlichen Verhältnisse paßt. Wo mehrere Lehrer an einem Schulsystem zusammenarbeiten, da muß das Persönliche soweit zurücktreten, als die Einheit dadurch geschädigt werden könnte; anderseits darf aber auch in einem solchen Lehrplan nicht mehr normiert werden, als eben um dieser Einheit willen unbedingt normiert werden muß, damit das Persönliche zur Geltung kommen kann. Das pädagogische System, dem der Verfasser eines Lehrplans, welcher in der Praxis von einer Mehrheit von Schulmännern durchgeführt werden soll, angehört, darf nicht so stark betont werden, daß es zu einer drückenden Fessel wird; im Vordergrund sollen im Lehrplan vielmehr diejenigen Lehren stehen, bezüglich derer in der wissenschaftlichen Pädagogik Einheit herrscht. Selbstverständlich muß der Lehrplan dem Bildungsziel des Schulsystems, dem er dienen soll, angepaßt sein; er muß wie dieses

Digitized by Google

Bildungsziel ein bestimmtes Kulturleben im Auge haben, in welchem die Mehrzahl der Schüler dieses Schulsystems als sittliche Persönlichkeiten dereinst tätig sein sollen. In der Volksschule, um die es sich hier handelt, die Mittel- oder höhere Bürgerschule eingeschlossen, empfangen diejenigen Kinder ihre allgemeine Bildung, welche sich in der Mehrzahl später an der Kulturarbeit des wirtschaftlichen Lebens beteiligen; hier wiegen die materiellen Formen der Kulturarbeit, die materiellen Interessen des Lebens vor, die aber, damit der Mensch zu einer sittlichen Persönlichkeit werden kann, von den geistigen durchdrungen und beherrscht werden müssen. Auf der ersten Stufe der Bildung soll und darf jedoch eine solche Unterscheidung zwischen materiellen und geistigen Interessen noch nicht hervortreten (allgemeine Volksschule), denn hier kann noch nicht entschieden werden, nach welchem Lebensberuf das Kind durch seine Anlagen hingewiesen wird; erst auf der oberen Stufe ist diese Entscheidung möglich. Der Schüler der allgemeinen Volksschule soll nur zum sittlichen Menschen ohne Rücksicht auf den späteren Beruf gebildet werden; aber auch die Oberstufe der Volksschule, die eigentliche Volks- oder Bürgerschule, soll „den Lehrstoff so auswählen, daß er alle Seiten des Kulturlebens betrifft und daß das Dargebotene einen Zusammenhang bildet, der dem Zusammenhang des Kulturlebens entspricht." (Seyfert, Zum Lehrplan.) Der Lehrplan der Volksschule wird daher von den nationalen Lebens- und Arbeitsgebieten beherrscht; die in denselben hervortretenden wirtschaftlichen Interessen sollen in der Volksschule mit den einfachsten geistigen Arbeitsformen erfaßt und verarbeitet und so zum geistigen Eigentum gemacht, aber auch nach der idealen Seite ergänzt werden, damit sie dem sittlichen Willen dienstbar gemacht werden können. Aber, und hier treten wir in entschiedenen Widerspruch mit Dr. Seyfert (a. a. O.), die Volksschule soll nicht bloß die geistigen, sondern auch die körperlichen Kräfte bilden; denn einerseits lassen sich beide gar nicht in der Ausbildung trennen und anderseits können die meisten Schüler der Volksschule sich an der Kulturarbeit hauptsächlich nur körperlich beteiligen. Diese körperlich-technische Bildung muß, so sehr sie auch schon das praktisch-wirtschaftliche Leben berücksichtigt, doch auch in geistbildender Weise vollzogen werden; sie muß auch formell bildend sein. Die Hauptaufgabe der Volksschule kann es „nicht allein" sein, „den Kindern das geforderte Verständnis für das Ganze des Kulturlebens zu vermitteln, welches sie befähigt, sich und ihre spätere Arbeit richtig einzuordnen und alles andere recht zu würdigen"; sie muß auch das Können vermitteln, welches sie befähigt, das Verstandene in Kulturarbeit auf wirtschaftlichem Gebiet umzusetzen. Das Formen ist überdies neben Zeichnen und Sprache auch eine Ausdrucksform, die beim Unterricht nur zum Schaden der geistigen Bildung seither vernachlässigt worden ist; es ist die natürlichste und daher beste Ausdrucksform für die anschauliche Erkenntnis. „Es ist nun," sagt Dr. Seyfert mit Recht, „eine der wichtigsten Aufgaben des Unterrichts, Ausdrucks- und Erkenntnisformen in Übereinstimmung zu bringen, zu den Erkenntnisformen auch die entsprechenden Ausdrucksformen zu veranlassen. Das ist nicht bloß Sache der methodischen Behandlung, sondern auch des Lehrplanes." Einem Manne wie Seyfert, der mit den Lehren der physiologischen Psychologie wohl vertraut ist, braucht man es nicht zu sagen, daß auch die technische Fertigkeit der Bildung bedarf; sie aber in ihrem ganzen Umfang kann nur der Werkunterricht planmäßig pflegen. Daß sowohl

Digitized by Google

Erkenntnis- wie Ausdrucksformen sich an die betreffenden Sachgebiete anschließen sollen, ist eine von uns schon oft gestellte Forderung; aber die technischen Fertigkeiten in der Sprache, im Zeichnen und Formen bedürfen auch einer planmäßigen Bildung, wenn sie dem Sachunterricht in der rechten Weise dienstbar gemacht werden sollen, wie ja auch die Erkenntnisformen in Rechnen und Raumlehre planmäßig gebildet werden müssen, ohne den Zusammenhang mit dem Sachunterricht zu verlieren.

Immer mehr bricht sich der Gedanke Bahn, daß die nationalen Bildungselemente die wichtigsten sind und sie daher auch der Wertmesser der Bildung sein müssen. „Wir leben nicht mehr in jenen unglücklichen Zeiten, die sich alles Neue, Große und was zum Fortschritt helfen konnte, aus der sogar zeitlich fernen Fremde holen mußten. Wir sind so glücklich, eine reiche Kultur und als ihr homogenes Erzeugnis, eine reiche Sprache zu haben, so daß wir alle Ideen, alles Wissen und alle Kunst durch unser Deutsch vermitteln können, so glücklich sogar, daß wir es besser können als die meisten andern Völker. Und wenn wir nun des Zwanges ledig sind, unsere Bildung in der Fremde suchen und durch eine fremde Sprache vermitteln zu müssen, so sind wir auch des Rechtes ledig, es zu tun. Darum muß das Deutsche der Mittelpunkt der Bildung sein, denn es hält uns auf dem Boden der Nation. Es muß der Grundbau sein, der alles trägt; so schaffen wir eine nationale Bildung, die Bildung, die für alle Gebildeten unseres Volkes, Männer und Frauen, die gleiche sein muß. — Die fremde Sprache hat nicht einen Teil der formalen Geistesschulung zu übernehmen. Sprachlich-grammatische und logische Schulung wird in dem deutschen Unterricht erworben. Darum setzt der fremdsprachliche Unterricht erst da ein, wo der deutsche soviel der sprachlich-grammatischen Kategorien und Erkenntnisse geschaffen, daß der Unterricht in der fremden Sprache diese Arbeit voraussetzen darf. Die Tatsache, daß eine fremde Sprache erlernt wird, gibt dem sprachlichen Unterricht vorerst nur ein Plus des Stoffes; es ist daher nicht von wesentlicher Bedeutung, welche Sprache auf dieser Stufe getrieben wird. Auf der höheren Stufe allerdings übernimmt die fremde Sprache vertiefend und ergänzend ihren Anteil an der Bildung. Sie erweitert die sprachliche Erkenntnis und erobert jene meist imponderablen Werte der fremden Kultur, die erst in der Vertrautheit mit der Sprache herüberfließen. Auch diese Erwerbungen haben ihren wesentlichen Bildungswert nur in der Tatsache, daß sie geschehen; nicht aber wird das Wesen der Bildung durch die Entscheidung bedingt, an welcher Sprache sie gemacht werden. Denn das Wissen von der Kultur und Kunst fremder Völker und von dem Zusammenhang unserer Kultur mit andern ist ein Element jeder höheren Bildung. Es kann und soll durch das Deutsche und auf Deutsch erworben werden. Tatsächlich geschieht es doch, soweit es eben geschieht, in allen höheren Schulen nach einer Seite immer so. Und daß dieses Stück der Bildung je nach der Gattung der Schulen wechselt, und das Präponderieren der Antike oder der Moderne in den Bildungsgang hineinbringt, bedingt eben den beklagenswerten unterschiedlichen Geist und Charakter der Bildungsideale.“ (Hoffmann.)

Die Frage über das Verhältnis der Kunst zur Erziehung steht heute im Vordergrund des Interesses; besonders kommen hierbei die bildenden Künste in Betracht, wie der erste Kunsterziehungstag (1901)

gezeigt hat. Eines ist besonders auf diesem Kunsterziehungstag klar hervorgetreten, nämlich das, daß die ganze Kunsterziehungsfrage zunächst eine Frage der Lehrerbildung ist; so lange wir nicht künstlerisch ausgebildete Lehrer haben, so lange wird die Kunsterziehungsfrage nicht gelöst. Allerdings gehen die Meinungen in dieser Hinsicht auseinander; denn es zeigte sich auf diesem Kunsterziehungstage auch eine Richtung, welche befürchtete, daß ein zu fühlbares Eingreifen des Lehrers bei der Betrachtung der Kunstwerke schädlich und demnach die künstlerische Befähigung desselben nicht von wesentlicher Bedeutung sei. Aber in der Hauptsache lag der Grund für diese Befürchtung doch wiederum in der Tatsache, daß die heutige Lehrerschaft künstlerisch nicht derart vorgebildet ist, daß sie erfolgreich die künstlerische Erziehung in die Hand nehmen kann; hier muß also in erster Linie angesetzt werden. Seither hat man allerdings in der Vorbildung der Volksschullehrer wie auch in der Schulerziehung die künstlerische Seite nicht ganz übersehen; aber sie beschränkte sich hauptsächlich auf Poesie und Musik. Gegen diese Einseitigkeit wendet sich die Bewegung auf dem Gebiete der Kunsterziehung in erster Linie; man betont die Notwendigkeit der Ausbildung des Auges, der Pflege des anschaulichen Denkens und die damit zusammenhängende Empfänglichkeit für die bildende Kunst. Aber wir müssen uns auch hier wieder vor Einseitigkeit hüten; es ist deshalb freudig zu begrüßen, daß auf dem zweiten Kunsterziehungstage auch die anderen Künste (Poesie und Musik) zu ihrem Rechte kommen. Vorerst dürfen wir uns nicht verhehlen, „daß die ganze Angelegenheit noch ein großes, schweres Problem oder gar eine Vielheit von Problemen ist und daß sie vorerst über dieses Stadium nicht hinauskommen kann, falls nicht ein viel umfassenderer Umschwung eintritt; es ist doch kaum mehr eine Frage der Erziehung, auch wenn wir die Selbsterziehung in vollem Umfange hineinnehmen, sondern es ist vielmehr eine Frage der Weltanschauung und Lebenskunst, d. h. ein Problem, das an die letzten Überzeugungen des Menschen rührt und zugleich in die geheimsten Gründe unseres Fühlens hineingreift." (Prof. Dr. Schmarsow, Unser Verhältnis zu den bildenden Künsten.) Aber Kunstgenuß beruht auf eigener Tätigkeit gerade so gut wie das Kunstschaffen; jeder rechte Genuß eines Kunstwerkes beruht auf einem inneren Nachschaffen, wodurch erst das fremde Werk zum eigenen Erlebnis wird. Mit Recht sagt daher auch Goethe: „Kunstwerke lernt man nicht kennen, wenn sie fertig sind; man muß sie im Entstehen aufhaschen, um sie einigermaßen zu begreifen." Daher muß auch Erziehung zum künstlerischen Empfinden und Fühlen bis zu einem gewissen Grad dasselbe sein wie Erziehung zum künstlerischen Tun; „Kunstsinn ist nicht nur passive Empfänglichkeit, sondern auch aktive Fruchtbarkeit." (Schmarsow a. a. O.) Der Ausgangspunkt dieser Fruchtbarkeit, der schöpferischen Tätigkeit liegt aber in der leiblichen und seelischen Organisation des Menschen; es sind nicht bloß die höheren Sinne, das Auge und das Ohr, sondern auch Arme und Hände mit den Tastempfindungen, die hierbei in Betracht kommen. Hier hat daher die ästhetische Erziehung einzusetzen; „es ist die positive Pflege der Ausdrucksfähigkeit, auf die es ankommt, und damit wächst die Ausdrucksfreude, die auch zu künstlerischer Befriedigung weiterdrängt. Dazu bedarf es vor allem einer gemeinsamen Grundlage, der Geläufigkeit und Geschmeidigkeit aller Gelenke, aller Leitungsbahnen, die das innerste Seelenleben mit der sichtbaren Außenseite unseres Leibes verbinden. Die Geschmeidigkeit aller Gliedmaßen,

Digitized by Google

die Geläufigkeit aller Nervenverbindungen in den motorischen Apparat unseres Körpers hinein, sind aber sonst die größten Wohltaten, die unsrer Nation durch ästhetische Kultur des gesunden Leibes gewonnen werden könnten; da liegt ja die unerläßliche Voraussetzung für alle künstlerische Tätigkeit, soweit diese eben durch die Organe unseres Leibes allein oder durch die Beihilfe künstlicher Werkzeuge geleistet werden soll. Daraus ergibt sich von selbst, daß die künstlerische Erziehung unseres Volkes nur angebahnt werden kann, wenn wir die Ausdrucksfähigkeit des Körpers unserer geistigen Durchbildung entsprechend anzupassen versuchen; jeder Anlauf zu konkreter Gestaltung, der über die malende Gebärde zur Charakteristik eines vorgestellten Gegenstandes hinausgeht, jeder noch so unbestimmte Drang zu plastischem Hervorbringen irgend eines Gebildes ist, als Hantierung des Menschen an dem ungeformten Material, schon Gebärdung; er enthält Bestandteile mimischer Äußerung." (Schmarsow a. a. O.) Alle Erfahrungen der eigenen Körperlichkeit, die Tast- und Bewegungsempfindungen und die daraus hervorgehenden Gefühle und Vorstellungen spiegeln sich auch im Werk wider; der Betrachter aber, der es genießen will, muß auf Grund dieser wahrnehmbaren Spuren seine innere Nachahmung vollziehen, um das fertig Dastehende wieder zum eigenen Erlebnis zurückzuführen. Dazu aber bedarf es eines gewissen Grades der Empfänglichkeit vermittelst der Sinne, zu denen die Erscheinung spricht; das sind die Augen als Seh- und Tastorgane und die Hand als Tastorgan. Diese auszubilden muß die erste Aufgabe der Erziehung resp. der Bildung sein; damit wird auch das Fundament der künstlerischen Erziehung gelegt. Hier müssen Werk- und Zeichenunterricht ihre Schuldigkeit tun; sie müssen von Beginn des Schulunterrichts gleichwertig neben den Sprachunterricht treten; Werk und Zeichnen müssen neben dem Wort als Ausdrucks- resp. Darstellungsmittel benutzt werden. „Auch ich," sagt Professor Dr. Schmarsow (a. a. O.), „bin der Ansicht, bevor wir nicht zu der Überzeugung kommen, daß auch das Formen in der Elementarschule einen Platz gewinnen muß, werden wir keine Grundlage für die künstlerische Erziehung gewinnen."

„Zugegeben werden muß ohne weiteres, daß unsere Schule bisher zu einseitig die intellektualistische Seite betont und das Künstlerische nur insoweit ernstlich gepflegt hat, als es durch das Ohr erfaßbar ist: im Gesang und in der Poesie. Ganz stiefmütterlich aber sind Jahrhunderte hindurch Auge, Hand und Körper und damit das praktische Denken, Wollen und Können in unsrer Schule behandelt worden. Und doch ist das Auge das eigentliche Organ der Kunst. Während das Ohr nur Ton und Rhythmus beherrscht, ist das Auge das Organ des körperlichen und geistigen Sehens und ist daher entscheidend für Form, Farbe, Gestalt und die tiefe innere, seelische Belebung des Kunstwerks. Selbst in den Schöpfungen des Tonkünstlers kann man genau hören, wie er die Dinge zu sehen und aufzufassen pflegt. In der Kunst des Sehens haben wir also Kern und Grund aller Kunst zu suchen, und selbst die anschauliche Kraft und Plastik der Sprache beruht zuletzt auf dem Auge. Daher muß der Pflege des Auges, der Hand und des Körpers, nicht nur der Kraftentwicklung, sondern auch der körperlichen Reinheit und Sauberkeit, der Geschicklichkeit und Gewandtheit, der Grazie und Anmut der Bewegungen ein umfassenderer und breiterer Raum in der Schule eingeräumt und nachdrücklich auf eine Ergänzung unseres heutigen in erster Linie der Wissenschaft dienenden Unterrichtssystems

durch eine gründliche und sorgfältige Entwicklung des Sehens und des körperlichen Schaffens mit der Hand gedrungen werden. Durch eine gründliche Umgestaltung des Zeichenunterrichts, durch allseitige Einführung des Handfertigkeitsunterrichts, durch einen verbesserten und erweiterten Betrieb des gymnastischen Unterrichts und der Jugendspiele, durch Einführung des Schwimmunterrichts, durch Belebung des Naturssinnes auf Fußwanderungen und durch Naturzeichnen, durch einen geschickt geleiteten Koch- und Haushaltungsunterricht der Mädchen, durch den diese lernen ihr Heim in eine Stätte behaglicher Anmut zu verwandeln, durch einen geeigneten Wand- und Bilderschmuck in den Schulräumen, der aber dem Unterricht und der Erziehung dienstbar gemacht werden muß, und ähnliches wird diese Forderung nach und nach, in allmählicher Entwicklung und allmählichem Aufbau erfüllt werden. Jedenfalls geht der Weg zur Kunst nur durch die Selbsttätigkeit des Schülers, niemals aber durch bloßes passives Anstarren eines ausgehängten Bildes oder bloßes Anhören eines Gedichtes, niemals durch künstliche Erzeugung von Stimmungen, die ein gesundes Kind nicht kennt und nicht kennen soll, und vor allem niemals durch ästhetische Schlagworte und Theorien, die nur kunstverwüstend wirken. Auch der Weg zum Kunstgenuß geht nur durch ernste, gründliche Arbeit und Selbsterarbeiten hindurch. Wenn in dieser Weise bei uns Auge und Hand geschult, der Körper gepflegt und geübt, die Kunst des Sehens gefördert wird, so werden auch Sprache und Ausdruck wieder kraftvoller und plastischer, unser Denken und Urteilen praktischer und gegenständlicher, wahrer und sinnkräftiger, unser Fühlen tiefer und unser Wollen mächtiger werden. Von dieser Pflege des Auges und der Hand wird eine ungeahnte Erneuerung unseres künstlerischen Empfindens und Wollens, unseres Urteilens und Denkens, unserer gesamten Welt- und Lebensanschauung in herrlicher Weise hervorsprossen, eine wahre Renaissance unseres gesamten geistigen und sozialen Lebens, die sich in den nächsten Jahrhunderten zu ähnlicher reicher Blüte und Frucht entfalten wird, wie in den vergangenen Jahrhunderten das humanistische und im Mittelalter das ritterliche Ideal. Eine große, gewaltige Erziehungspolitik wird nach und nach auf dieser Grundlage in allen Staaten und Städten einsetzen, und hoffentlich nicht zuletzt in den deutschen, durch die und innerhalb deren sozialpolitische, ästhetische, wissenschaftliche, wirtschaftliche Fragen, die uns jetzt bewegen, als kleinere Probleme aus der großen, alles umfassenden Erziehungsfrage, aus dem Problem aller Probleme, ihrer glücklichen Entfaltung und endlichen Lösung zugeführt werden. Die neue Willensschule wird auf das, was die früheren Zeitalter uns erobert haben, auf Phantasie und Erkenntnis und deren herrliche Früchte niemals verzichten; sie wird nur diese Kräfte unter die alles beherrschende Gewalt des Willens stellen, so daß z. B. neben die Willensschulung durch Ohr, Sprache und Geist die Willensschulung durch Auge, Hand und Körper als völlig gleichberechtigt und gleichnotwendig tritt. Auch die Kunst, das lebendig verkörperte Gefühl und die Gestalt gewordene Phantasie, muß sich unter das eiserne Prinzip des Willens beugen; sie tritt als gleichberechtigtes Mittel der Erziehung neben die Erkenntnis, aber sie tritt wie diese gegen den Willen, das alles beherrschende neue Prinzip unserer Erziehung, zurück... Die Erziehung ist das Weitere, Umfassende, Höhere; denn sie umfaßt alle geistigen, seelischen und körperlichen Kräfte des Menschen, sie umfaßt nicht nur das individuelle, sondern auch das Gesamt-Ich; sie umschlingt

Digitized by Google

in der großartigsten Weise das ganze soziale, nationale, wirtschaftliche, geistige Leben eines Volkes und zuletzt der ganzen Menschheit. Und darum hat die Kunst der Erziehung zu dienen und nicht die Erziehung der Kunst. Die Erziehung ist die Herrin, und die Kunst soll ihre treue Magd sein. Und wie der Lehrer und Erzieher der erste und größte Künstler ist, weil sein Stoff, den er gestaltet, der kostbarste ist, den es gibt: der lebendige Mensch, Seele und Körper des Kindes und des zum Manne reifenden Jünglings, so ist er in seiner Aufgabe, in seinen Mitteln, in seinen Zielen und in seinen Grundlagen, eben weil sein Beruf alle Kräfte des Geistes, der Phantasie, der Erkenntnis, des Gefühls, des Willens und des Körpers in wunderbarer Weise ergreift und umspannt, eine große und umfassende Persönlichkeit." (Dr. Lyon, Der zweite deutsche Kunsterziehungstag; „Ztschr. f. d. deutschen Unt.", XVII., 11.) Trotz des Beschlusses der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Köln (1900) findet der Handfertigkeits- oder Werkunterricht immer mehr Anerkennung; man erkennt immer mehr, daß leben nicht nur denken und reden, sondern auch sehen und handeln heißt. Daher, so fordert man, muß nicht nur die Sprache des Mundes, sondern auch die der Hand durch Zeichen- und Werkunterricht gepflegt werden; „Handarbeit," sagt der Amerikaner Harris, der Kommissar für das Erziehungswesen der Vereinigten Staaten, „ist für die Bildung des Geistes gerade so wichtig wie das Studium der Sprachen, Mathematik oder sonstigen Wissenschaften." Schon Goethe hat betont, daß alle Kunst auf handwerklichem Können beruht; daher haben wir im Zeichen- und Werkunterricht das wichtigste Mittel der Kunsterziehung.

„Als Ziel der künstlerischen Erziehung kann man entweder bloß die ästhetische Genußfähigkeit oder die künstlerische Produktion, die natürlich die Genußfähigkeit einschließt, bezeichnen; ebenso bieten sich uns zwei Gruppen von Mitteln der künstlerischen Erziehung dar, eine rezeptive (künstlerische Anschauung aller Art: ästhetische Gestaltung der Wohnung und des Schulhauses, des Bilderbuchs und der Jugendlektüre, des Spielzeugs und des Wandschmucks, Besuch von Kunstausstellungen, Museen, Theatern, Konzerten u. dgl.) und eine produktive (eigene künstlerische Tätigkeit des Zöglings: Zeichnen, Modellieren, Musizieren u. dgl.)." (Linde, Produktive Kunsterziehung; „Päd. Blätt.", XXXII., 1.) Es bedarf keiner weiteren Begründung, daß durch bloße rezeptive Aufnahme von Kunstwerken niemals zur künstlerischen Produktion erzogen werden kann, sondern nur durch eigene Kunstübung; dabei ist, da wir die Erziehung der Masse und nicht bloß einzelner im Auge haben, „nicht an die wirkliche, die schöpferische Produktion zu denken, sondern an eine Produktion, die mehr Reproduktion ist, an den Dilettantismus." (Linde a. a. O.) Beides, künstlerische Anschauung und künstlerische Übung müssen Hand in Hand gehen; die erstere muß der letzteren vorausgehen und sie begleiten, wenn sie zum Ziele führen soll. Es ist müßig zu fragen, welche Tätigkeit, die rezeptive oder die produktive, im Vordergrunde stehen soll; beide, so sagen wir, müssen gleichmäßig gepflegt werden und können nur bei gleichmäßiger Pflege das Ziel der künstlerischen Erziehung erreichen. Denn nicht bloß „ästhetische Genußfähigkeit", sondern auch „künstlerische Tätigkeit" zu erzeugen, ist Aufgabe der künstlerischen Erziehung; der Mensch ist nicht bloß zum Genießen, sondern auch zum Schaffen auf der Welt. Bei dem künstlerischen Schaffen ist aber wiederum ein Unterschied zu machen; denn niemand denkt daran, jeden Menschen zu einem Dichter

Digitized by Google

ausbilden zu wollen. Dennoch bleibt auch hier die produktive Seite nicht ganz unbeachtet; sie äußert sich in der Verfeinerung des sprachlichen Ausdrucks, wenn derselbe auch nicht die poetische Form annimmt. In der Musik liegt die Sache schon wesentlich anders; hier kann in der Regel das rechte Kunstverständnis nur auf dem Wege praktischer Kunstbetätigung erworben werden. Wenn das malende Zeichnen in der rechten Weise betrieben wird, so muß es den Kunstsinn wecken und pflegen; wir können daher Linde nicht zustimmen, wenn er das Gegenteil behauptet. Allerdings gilt seine diesbezügliche Behauptung nur für die freie, bildende Kunst, nicht für die angewandte; für die dekorative Kunst und das Kunstgewerbe nimmt er auch die produktive Kunsterziehung in Anspruch. „Das Beispiel Englands, insbesondere Londons, lehrt, daß der kunstgewerbliche Dilettantismus, der dort im großartigen Maßstabe betrieben wird, der Geschmacksbildung in Sachen der bildenden Kunst nicht nur nicht hinderlich, sondern zweifellos förderlich ist; denn diesem Dilettantismus hauptsächlich ist es zu danken, daß das englische Kunstgewerbe dem deutschen um Jahrzehnte voraus ist. Allerdings sind die Kunstbetriebe, um die es sich dabei handelt (Zeichnen, Modellieren, Schreinerei, Holzschnitzerei, Drechslerei, eingelegte Arbeit, Treibarbeit in Kupfer und Messing, Eisenbiegarbeit, Handspinnerei, Weberei, Spielzeuganfertigung, Nähen, Stricken, Sticken, Töpferei, Teppichweberei, getriebene und geschnittene Lederarbeit, Buchbinderei, Mosaikarbeit, Korbflechterei), keine Kunst im eigentlichen und hohen Sinne des Wortes, da sie nicht das Schöne an sich, sondern nur an und in Gegenständen des täglichen Gebrauches vor Augen führen; aber zur ästhetischen Erziehung (deren Begriff überhaupt viel weiter ist als der der künstlerischen) gehören sie ganz zweifelsohne.“ (Linde a. a. O.) Ja, man darf behaupten, daß die ästhetische Gestaltung des täglichen Lebens und der Umgebung infolge der beständigen Einwirkung derselben auf den Menschen einen viel größeren Einfluß ausübt als die eigentliche Kunst, mit der er viel seltener in Berührung kommt; jedenfalls aber ist der ernsthaft und mit Verständnis betriebene kunstgewerbliche Dilettantismus auch für das Verständnis der freien Kunst von großem Vorteil, indem dadurch der Sinn für das Echte und das naturgemäß von innen heraus Entwickelte großgezogen wird.

Ein Schmerzenskind unserer modernen Schule ist immer noch der Religionsunterricht; man fühlt recht wohl, daß er ein alter Lappen auf einem neuen Kleid ist, aber man getraut sich nicht, ihn zeitgemäß zu reformieren. Das veranlaßt nun vielfach die Vertreter der modernen Welt- und Lebensanschauung, zu fordern, daß der Religionsunterricht durch den Moralunterricht ersetzt werden soll; aber man übersieht dabei, daß Moral und Religion in ihrer Entwicklung in der Menschheit eng miteinander verbunden sind. Nun darf man aber auch anderseits die Moral nicht mit dem Gesetz verwechseln, und behaupten, daß die Moral in jedem Staat verschieden sei; über die wesentlichen und wichtigsten Lehren der Moral sind alle Kulturvölker, und nur mit diesen haben wir es ja zu tun, einig. Aber wird denn heute in den Schulen in Verbindung mit der Religion keine Moral gelehrt? Und ist das nicht auch eine Moral, „die allen guten Menschen gemeinsam ist und an deren Grundsätzen weder dieser noch jener Staat etwas ändern“ kann! Oder haben vielleicht die Katholiken eine andere Moral als die Protestanten? Und wenn dies in einzelnen Punkten der Fall sein sollte, darf es in einem Staate der Fall sein? Der Moralunterricht braucht also durchaus nicht,

Digitized by Google

wie Weis („Päd. Studien", XXIV., 6) behauptet, Gegenstand bitterer Parteikämpfe zu sein. Das wird nur dann der Fall sein, wenn man eben die Moral mit der Politik verquickt, wie es beim französischen Moralunterricht der Fall ist; aber das ist eine Verirrung, die durchaus nicht im Wesen der Sache begründet ist. Wenn man nach der Anweisung des französischen Unterrichtsministers Bourgeois lehrt, daß der Franzose „Kind eines ‚ruhmreichen, besiegten Vaterlandes' ist und daran arbeiten muß, ‚ihm seine Größe und seine Stellung in der Welt wiederzugeben'," so ist das eben eine völlig unberechtigte Verquickung von Moral und Politik; „diese Moral," sagt auch Weis (a. a. O.) mit Recht, „ist gewiß weit entfernt von der allgemeinen Moral, welcher alle guten Menschen bedingungslos zustimmen;" aber es wäre in der Tat traurig, wenn, wie Weis behauptet, „so verschieden die Interessen und Meinungen der Menschen, so verschieden auch ihre Moral" sei. Obwohl nun der französische Moralunterricht seine Mängel und Fehler hat, so darf man ihn doch nicht für die in Frankreich herrschende Unsittlichkeit verantwortlich machen; für diese kommen ganz andere Faktoren in Betracht. Nach unserer Ansicht liegt der Fehler des französischen Moralunterrichtes einerseits in der Loslösung von der Religion — nicht zu verwechseln mit Konfession — und anderseits in der Vermischung der Moral mit der Politik. Immerhin ist der französische Moralunterricht ein Versuch, der Beachtung verdient; wir brauchen ihn ja mit seinen Mängeln und Fehlern nicht nachzuahmen, können aber doch von ihm lernen. Denn in Deutschland haben wir es ja mit ganz andern Verhältnissen zu tun als in Frankreich; in letzterem hat man seit den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts überhaupt erst ein geordnetes Volksschulwesen und fängt erst an, eine auf Erfahrung beruhende Methodik der einzelnen Lehrfächer auszubilden. Da trat nun zunächst im ganzen Unterricht, insbesondere aber im Moralunterricht, als Folge der politischen Verhältnisse zunächst der Chauvinismus sehr stark hervor; anderseits schloß man, um den Moralunterricht von allen kirchlichen Einflüssen frei zu machen, auch jede religiöse Belehrung und Begründung aus oder faßte sie falsch auf. Die Religion darf und muß in den Moralunterricht soweit herangezogen werden, als sie als naturgemäße Äußerung des menschlichen Gefühls-, Denk- und Willenslebens in der Menschheit, in Verbindung mit der Sittlichkeit, hervorgetreten und in der poetischen Literatur zum Ausdruck gekommen ist und ebenso beim Kinde in seiner natur- und kulturgemäßen Entwicklung hervortritt; alles Konfessionelle muß vom Moralunterricht fern gehalten werden.

Ungemein tätig in der Förderung des Moralunterrichts ist Dr. Foerster in Zürich; er sucht auf Grund theoretischer Erörterungen und praktischer Erfahrungen besonders die Methode dieses Unterrichts auszubauen. In einem Referat über die „Bedeutung und Methoden" weist er darauf hin, daß „das ganze Wesen unserer sozialen Frage ja im letzten Grunde darin besteht, daß unsere Herrschaft über die Gaben und Kräfte der äußeren Natur nicht Hand in Hand gegangen ist mit der Unterwerfung des Elementarischen und Tierischen in unserer menschlichen Natur"; so stehen „wir vor der Tatsache, daß die moderne Gesellschaft geistig und sittlich nicht den ungeheuren materiellen Machtmitteln gewachsen ist, die sie durch Wissenschaft und Technik entfesselt hat. Zivilisation ist technische Verfügung über die Natur, ist Entfaltung zahlloser Bedürfnisse; Kultur ist Unterordnung alles individuellen Bedürfens unter geistige Lebensmächte, ist Herrschaft des Menschen über seine eigene Natur. Ohne solche Kultur ist jede Zivilisation dem Untergange

Digitized by Google

verfallen; es ist daher die Lebensfrage unserer Gesellschaft, ob sie die Kraft hat, ihre technische Zivilisation wieder dem unterzuordnen, was die religiöse Sprache das Heil der Seele nennt, oder ob all das Wissen und Können rettungslos dazu bestimmt ist, nur dem materiellen Raffinement und damit der sittlichen Entartung zu dienen." Da nun die Schule der Ort ist, „an welchem dem Menschen alle die geistigen und technischen Hilfsmittel unserer Zivilisation überliefert werden," so muß sie auch der Ort sein, „wo die sittliche Kraft und Einsicht geweckt und befestigt wird, ohne welche alles Wissen und Können rettungslos dem einzelnen wie der Gesellschaft nur zum Fluche werden muß." Unsere Bildung muß daher nach der sittlichen Seite hin vertieft werden; geistige, technische und sittliche Bildung müssen ein einheitliches Ganzes bilden. „Nicht daß man etwas weiß, sondern wozu man es weiß und in welchem Zusammenhang mit dem Allerheiligsten und Allerwichtigsten, das macht echte Bildung aus, und nicht, daß man lesen und schreiben kann, sondern was man liest und was man schreibt, darauf kommt es an." Beides vergißt man im heutigen Schulunterricht gar zu häufig; es fehlt demselben am Mittelpunkt, den nur die Bildung des inneren Menschen abgeben kann. Der heutige Religionsunterricht in seiner konfessionellen Gestaltung hat es viel zu viel mit historischem und dogmatischem Stoff zu tun, um Raum für eine eingehende Besprechung der konkreten moralischen Lebensfragen zu finden; eine Lehre vom menschlichen Leben in seiner sittlichen Gestaltung aber brauchen wir, welche uns zeigt, welche Beziehung das sittliche Gebot zum vielgestaltigen konkreten Leben und zur täglichen Erfahrung hat. Darum wird heute auf keinem Gebiet des Schulunterrichts soviel in der Theorie reformiert, als auf dem des Religionsunterrichtes; man sucht den Religionsunterricht von den trennenden dogmatischen Elementen zu entlasten und die ethischen Elemente mehr in den Vordergrund zu stellen. Es handelt sich nicht darum, die wahrhaft religiösen Elemente aus dem Unterricht auszuscheiden und der Sittenlehre die religiöse Sanktion zu nehmen; es wird nur erstrebt, die dogmatischen Elemente, die zu der Sittenlehre keine Beziehung haben, auszuscheiden und die Beziehung unseres Tuns zu unserem eigenen Leben und zum Leben unserer Mitmenschen ins rechte Licht zu setzen. Der religiös-sittliche Unterricht soll auch nicht die Moral lehren, sondern zur Moral hinführen; er soll die Jugend anleiten, „ihre Einbildungskraft zu üben in der Vorstellung menschlicher Lebensbeziehungen, den Zusammenhang des Einzeldaseins mit dem Gesamtleben anschaulich zu erfassen, mit einem Worte, die Realitäten des Lebens zu begreifen, auf welche alles Moralische zurückgeht. Es hilft nichts, das Gebot der Liebe zu lehren, wenn der Mensch gar nicht weiß, was sein Mitmensch bedarf, wenn er nicht fähig ist, sich in fremde Seelen hineinzuversetzen — und nicht nur in fremde Seelen, sondern vor allem auch in fremde Situationen und Schicksale." (Förster a. a. O.) Daher ist es eine Hauptaufgabe des ethischen Unterrichts, die Einbildungskraft in dieser Richtung zu üben; das aber übersehen die meisten Morallehrbücher Frankreichs und ebenso die Vertreter der Herbart-Zillerschen Pädagogik. Der Moralunterricht findet in neuerer Zeit immer mehr Anerkennung und Verbreitung; in Amerika, England und der Schweiz werden neben Frankreich praktische Versuche gemacht. Der Moralunterricht darf nicht in theoretischen Betrachtungen aufgehen, sondern muß sich den praktischen Lebensfragen zuwenden; er darf aber auch nicht, wie in Frankreich, im Zeichen des kirchlichen oder

Digitized by Google

politischen Parteilebens stehen. Man darf indessen den französischen Moralunterricht nicht nach den gebräuchlichen Morallehrbüchern beurteilen, von denen es zurzeit zirka 180 gibt; viele Lehrer erteilen ihn jedenfalls besser als es an der Hand dieser Bücher geschehen würde. „Eine konkrete Lebenslehre, eine Lehre von den tieferen Folgen alles menschlichen Tuns und Lassens, eine Lehre von dem Wesen menschlicher Wechselwirkung und von der Bedeutung menschlicher Beziehungen" soll und muß die Grundlage des Moralunterrichtes sein; „worauf es ankommt, das ist eben, nicht bloß die Lehre aufzustellen, sondern den konkreten Lebensgehalt zu geben, der in der Lehre niedergelegt ist."

Immer größeren Anklang findet der Haushaltungsunterricht; sehr eingehend wird derselbe behandelt von Frl. Nouvel (Frauendienst) und Frl. Martin (Lehrerin). „Der Haushaltungsunterricht müßte eigentlich Lebensunterricht heißen, denn er soll Kenntnisse vermitteln, welche das Leben in seinen Daseinsbedingungen begreifen, erhalten und veredeln lehren, zugleich aber auch die Fertigkeiten erwerben machen, welche die Ausführung des Gelernten ermöglichen." (Nouvel a. a. O.) Dieser Unterricht ist besonders geeignet, die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschungen praktisch im Interesse des Volkes zu verwerten; er ist besonders geeignet, auf die Hebung der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse des Volkes einzuwirken. Soll er aber diese Aufgaben erfüllen, so muß er in erster Linie in die Volksschule eingeführt, als obligatorischer Lehrgegenstand in den Lehrplan der Volksschule aufgenommen werden; hier aber ist er „nach einem bestimmten Lehrplan derart klassenmäßig zu erteilen, daß den Verhältnissen der Arbeiterklassen entsprechend Kochen und Küchenarbeiten gelehrt werden, mit Einschluß von Nahrungsmittel-, Ernährungs-, Gesundheits- und Wirtschaftslehre, mit steter Beziehung auf den realistischen Unterricht der Schule". (Martin a. a. O.) In der Volksschule und den höheren Mädchenschulen muß er also in den Lehrplan der obersten Klasse aufgenommen werden; die Volksschülerinnen im Alter von 13—14 Jahren stehen dem häuslichen Leben wenigstens ebenso verständnisvoll gegenüber wie die Schülerinnen der höheren Mädchenschule im Alter von 15—16 Jahren. Fortbildungsschulen für Mädchen werden, wenn sie einmal entstehen, auch der hauswirtschaftlichen Ausbildung ihre Aufmerksamkeit schenken und auf dem von der Volksschule gelegten Grunde weiter bauen; eine höhere Ausbildung aber in der Hauswirtschaft im besonderen muß der Fachschule überlassen bleiben; in diese Anstalten sollten nach der Schulzeit Schülerinnen jeglichen Standes und Alters treten, die sich in dem hauswirtschaftlichen Beruf besonders ausbilden wollen. Am besten wäre es, wenn die Lehrerinnen auch den Haushaltungsunterricht erteilen könnten; die Lehrerinnenbildungsanstalten müßten daher für die diesbezügliche Ausbildung Sorge tragen. Die Ausbildung der Fachlehrerinnen an den Haushaltungsschulen (Fachschulen) müßte aber in besonderen Fach-Seminaren geschehen. „Der Haushaltungsunterricht ist ein den andern Unterrichtsfächern gleichwertiger, nicht mehrwertiger, deshalb darf er die anderen Fächer nicht verdrängen, sodann muß daneben gestellt werden, wodurch das letzte Schuljahr vier obligatorische Stunden mehr erhalten muß; der hauswirtschaftliche Unterricht ist kein Ersatz für Geschichte, Raumlehre, Zeichnen oder Naturgeschichte." (Nouvel a. a. O.) Theorie und Praxis müssen im Haushaltungsunterricht organisch miteinander verbunden sein; die im Schulunterricht erlangten Kenntnisse müssen mit den praktischen Vorgängen in der Küche

Digitized by Google

in Verbindung gebracht werden, wodurch das Verständnis für dieselben und das Nachdenken über dieselben gefördert wird.

Das Lehrverfahren bedarf noch immer der Verbesserung, besonders in der Volksschule; sehr häufig hört man Klagen über die geringen Erfolge des Volksschulunterrichtes fürs Leben. Wenn nun auch diese Klagen in ihrem vollen Umfange nicht gerechtfertigt sind, so liegt doch ein Korn Wahrheit darin; das kann und darf man nicht bestreiten. Bei der Auswahl und Bearbeitung des Lehrstoffes wird zu wenig Rücksicht auf die Bedürfnisse des Lebens genommen; das alte Wort: „Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir", hat seine Bedeutung noch nicht verloren. Wir wollen nun durchaus nicht dem Nützlichkeitsprinzip huldigen und den idealen Gesichtspunkt hinter den materiellen zurücktreten lassen; aber wir müssen gerade aus sittlichen Rücksichten die Berücksichtigung des Lebens verlangen. Denn sowohl die geistige wie die sittliche und technische Bildung soll doch darauf hinausgehen, eine solche sittliche Persönlichkeit zu bilden, welche sich mit Erfolg an der Kulturarbeit der Zeit beteiligen kann. Das aber beachten wir gar oft nicht; wir lassen unsere Schüler gar oft für die Schule, für die Prüfungen, und nicht fürs Leben lernen. Welche Unmasse von Lehrstoff schleppen wir noch in den Realien, im Rechnen und im Deutschunterricht, ganz besonders aber im Religionsunterricht mit, der zur sittlichen und praktischen Bildung in gar keiner Beziehung steht. Wenn man demgegenüber auf die geistige, die formelle Bildung hinweist, so sollte man sich doch fragen, ob man denn nicht an einem fürs sittliche und wirtschaftliche Leben wertvollen Lehrstoff, auch die geistige Bildung pflegen kann. Man klagt auch gar oft über die mangelhaften Leistungen im Deutschen und will dafür die Überfülle des realistischen Lehrstoffes verantwortlich machen; es kommt aber auch hier auf die Auswahl und Bearbeitung desselben an. Lesen und Schreiben sind nur dann Bildungsfächer, das vergesse man nicht, wenn der Realunterricht dem Kinde Vorstellungen und Gedanken verschafft; nicht daß man liest und schreibt, sondern was man liest und schreibt, ist die Hauptsache. Der Realunterricht aber soll mehr als bisher in den Dienst des deutschen Unterrichts gestellt werden; was in ihm vorbereitet worden ist, das sollte im Deutschunterricht verarbeitet werden. Besondere Reallesebücher halten wir dazu nicht für nötig, ja sogar für schädlich; selbst wenn sie allen Anforderungen der Pädagogik entsprechen und der Lehrer auch selbst sie nicht mißbrauchen will, so kann er doch nicht hindern, daß die Schüler sie nicht mißbrauchen. Realistische Stoffe in sprachlich schöner Form muß das Lesebuch enthalten; sie werden nicht leicht auswendig gelernt. Wohl aber ist das bezüglich der Sätze des Leitfadens selbst bei der größten Vorsicht seitens des Lehrers bei dem Schüler der Fall; er lernt aber dabei manche sprachliche Form, die ihm fremd ist und für ihn daher auch keinen Inhalt hat. Das Realienbuch, sagt man, muß aus dem Lehrplan herauswachsen; der Lehrplan aber muß die örtlichen Verhältnisse berücksichtigen. Das aber kann das für eine Provinz oder ein Land bearbeitete Realienbuch nicht; nur sehr große Städte können sich das leisten. Dadurch aber, daß es die örtlichen Verhältnisse nicht berücksichtigen kann, bringt es Stoff, der nur gedächtnismäßig aufgenommen wird, wie dies leider auch häufig im Religionsunterricht geschieht. Dem Schreiben kann das Realienbuch selbstverständlich gar keine Dienste leisten. Läßt man dagegen im Realunterricht einen Plan mit Stichwörtern an den Wandtafeln

Digitized by Google

entstehen und vom Schüler in ein Heft eintragen, so kann der Schüler an der Hand desselben nicht nur den Stoff mündlich, sondern auch schriftlich wiedergeben; in die schriftliche Wiedergabe aber müssen auch Zeichnungen aufgenommen werden.

---

## IV. Lehrerverhältnisse.

Die Lehrerbildungsfrage steht immer noch auf der Tagesordnung; sie verdient wegen der Wichtigkeit so lange behandelt zu werden, „bis wir die Lehrerbildung recht ausgestaltet und nach ihrem vollen Begriffe verwirklicht sehen". (Dr. Moosherr, Die Thesen zur Lehrerbildung; „Schweiz. Päd. Zeitschr.".) Der Beruf des Lehrers ist Lehren; dieses muß daher im Mittelpunkte seiner Berufsbildung stehen. Im Begriffe „Lehren" liegen drei Momente: Stoff, Form und Zweck. „Wir lehren erstens einen bestimmten Stoff und übermitteln ihn der Jugend als den geistigen Erwerb des Volkes; wir lehren zweitens die Form zum Verständnis, zur Erfassung dieses Stoffes und zeigen, wie die einzelnen Bestandteile einer Sache von uns im Denken zu verbinden sind; wir lehren drittens um eines bestimmten Zweckes willen. Eine rechte und sachgemäße Lehrerbildung muß also die drei Momente: das Wissen, die Methode und den sittlichen Endzweck des Wissens ins Auge fassen." Nach den Forderungen von Dr. Moosherr sollen alle Kandidaten des Lehramts ihre allgemein wissenschaftliche Vorbildung zuerst vollständig zu Ende führen; die Primarlehrer sollen mit der Maturität abschließen, die Lehrer der oberen Stufen mit dem Staatsexamen. Die Lehramtskandidaten aller Schulstufen sollen die Berufsbildung an dem mit einer Schule verbundenen pädagogischen Universitäts-Seminar erhalten; zur Fortbildung in den Schulwissenschaften sollen besondere Kurse (Lehrerpädagogium) eingerichtet werden. Es wird allerdings auch von Dr. Moosherr betont, daß die höheren Schulen — Real- und Gymnasialabteilung — das Wissen vertiefen müssen; es fragt sich nur, ob das möglich ist, ohne Stoffausscheidung resp. das Abschneiden einzelner Fächer. Die für Lehrer der Oberstufen geforderten akademischen Studien sollen keine Spezialstudien sein; der Kandidat soll vielmehr seine Kenntnisse so ausweiten, daß er später in seiner Klasse den ganzen Unterricht in die Hand bekommen kann; in dem Lehrerpädagogium sollen besonders die Schulwissenschaften gepflegt werden.

Dr. K. Nebel fordert ein Realseminar, auf welchem die Lehrer an den Realschulen pädagogisch vorgebildet werden sollen. Diese Realschulen als Schulen, welche ihre Schüler so vorzubilden haben, daß „sie die Fähigkeit und auch die Lust bekommen, in den praktischen Berufsarten produktiv tätig zu sein", existieren aber nicht mehr, da die Realschulen zur untersten Stufe der Oberrealschule geworden sind; sie müssen erst wieder geschaffen werden. Diese Schule, nennen wir sie „höhere" Bürgerschule, kann verzichten auf „ein eingehendes Studium der Grammatik und einen streng wissenschaftlichen Aufbau der Physik, Chemie und Mathematik"; sie kann dafür mehr Rücksicht nehmen auf die Forderungen des praktischen Lebens und infolgedessen kaufmännische, industrielle und landwirtschaftliche Verhältnisse in den Bereich ihres Unterrichtes hineinziehen. „Die Realschule ist die normale Bildungs-



Digitized by Google

anstalt für alle diejenigen, welche einerseits auf die höhere Beamtenlaufbahn verzichten, anderseits aber über das Bildungsniveau der Arbeiter- und Landbevölkerung sich erheben; das Ziel ihrer Ausbildung ist daher weder umfangreiches Wissen und Schärfe des Geistes noch Kraft und Geschicklichkeit der Glieder, sondern die Fähigkeit, sich leicht in allen Fragen des Lebens zurecht zu finden". (Dr. Nebel a. a. O.) Wir halten diese Zielbestimmung nicht für glücklich; denn zum Zurechtfinden in allen Lagen des Lebens gehört auch Schärfe des Geistes und zur Arbeit im praktischen Leben auch Geschicklichkeit der Glieder. Die heutige Realschule kann als Unterbau der Oberrealschule diese Ziele nicht erreichen; sie hat eine wissenschaftlich-technische Bildung als Vorbereitung fürs Hochschulstudium im Auge. Daher ist eine Umgestaltung nötig, die aber nicht an den bestehenden Realschulen vollzogen werden kann, sondern an den Mittelschulen oder höheren Volksschulen (Bürgerschulen) sich vollziehen muß; diese aber müssen sich auf die allgemeine Volksschule aufbauen. Für diese Schulen sind, darin stimmen wir Dr. Nebel zu, die akademisch gebildeten Lehrer nicht die geeigneten Lehrkräfte; diese müssen vielmehr aus dem Volksschullehrerstande hervorgehen. Um sie für diesen Beruf vorzubilden, bedarf es aber nicht des von Dr. Nebel geforderten Realseminars; sie können sich dazu durch das Studium an der Hochschule vorbereiten. Dr. Nebel fordert, daß der zukünftige Lehrer an der Realschule die sechsklassige Realschule absolviert und dann ins Realseminar eintritt; in diesem soll er außer Pädagogik mit ihren Hilfswissenschaften, Deutsch, Geographie und Geschichte, welche Fächer für alle obligatorisch sind, entweder die mathematischen oder naturwissenschaftlichen oder sprachlichen Fächer studieren; in allen Fächern sollen die Beziehungen zum praktischen Leben besonders berücksichtigt werden. „Der Reallehrer braucht nicht, wie der akademisch gebildete, zu den Quellen seiner Wissenschaft hinab und zu ihren Höhen emporzusteigen; aber eins muß er verstehen: er muß den Stoff, den er beherrscht, auch pädagogisch verarbeiten können." (Dr. Nebel a. a. O.) Diese pädagogische Bildung kann nur durch einen Mann vermittelt werden, der das Gebiet der theoretischen und praktischen Pädagogik voll und ganz beherrscht, bevor er sein Lehramt antritt; „bei der Anstellung von Dozenten der Pädagogik sollte man (daher) nicht engherzig verfahren und nur diplomierte Akademiker verwenden, sondern auch bewährte Schulmänner, bei deren Berufung nicht die Art der Vorbildung, sondern die Befähigung den Ausschlag geben sollte." (Dr. Nebel a. a. O.) Auch damit können wir uns völlig einverstanden erklären, daß der zukünftige Reallehrer resp. Lehrer der höheren (und Ober-) Bürgerschule die gewerblichen, kaufmännischen und landwirtschaftlichen Betriebe aus eigener Anschauung kennen lernen will; das muß und kann aber während seiner Studienzeit und auch neben seinem Lehramt geschehen; deshalb hätten wir auch die akademischen Studien der Volksschullehrer lieber mit den technischen Hochschulen verbunden gesehen. Wir haben immer gefordert und besonders betont, daß der Lehrer an Volks-, Fortbildungs-, höheren und Ober-Bürgerschulen, sowie an Lehrerbildungsanstalten kein Gelehrter sein soll, sondern ein Mann, welcher zu dem praktischen Leben in der engsten Beziehung steht.

Universität und Volksschullehrer, das ist seit der letzten „Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung" (1902) Gegenstand zahlreicher Erörterungen gewesen; dadurch ist die Frage nach allen Seiten erwogen und kritisch betrachtet worden. Wenn auch das ideale Ziel in

Digitized by Google

der Forderung gipfelt, daß einmal die Seminare der Universität angegliedert und dadurch auch zu vollen Fachbildungsanstalten ausgebaut werden, so ist doch zunächst meistens das Streben darauf gerichtet, dem Volksschullehrer die Universität zu dem Zweck zu öffnen, daß er sich behufs Übernahme eines Lehramtes an einer Lehrerbildungsanstalt oder eines Amtes in der Schulleitung und Schulverwaltung eine gründlichere und wissenschaftlich besser fundierte Bildung erwerben kann, als das durch das Seminar und durch Selbststudium möglich ist. Im Großherzogtum Hessen ist unterdessen die Universität den Volksschullehrern geöffnet worden; der diesbezügliche Gesetzeserlaß lautet: „Volksschullehrer und Schulamtsaspiranten, die in der Entlassungsprüfung an einem hessischen Schullehrerseminar die erste, in der Definitorialprüfung die erste oder die zweite Note erhalten und sich im praktischen Schuldienst bewährt haben, können, sofern sie mindestens drei Jahre an öffentlichen Schulen des Landes tätig gewesen sind, von Unserem Ministerium des Innern für die Dauer von drei Jahren zum Besuch der Landesuniversität beurlaubt und in diesem Falle als ‚Studierende der Pädagogik' zur Immatrikulation in der philosophischen Fakultät zugelassen werden. Der Abschluß der akademischen Studien erfolgt bei den Studierenden der Pädagogik durch eine besondere Prüfung, die frühestens nach Ablauf von fünf Studienhalbjahren abgelegt werden kann. Volksschullehrer und Schulamtsaspiranten, die zum Besuch der Landesuniversität beurlaubt werden, haben während des Urlaubs keinen Anspruch auf ihr Diensteinkommen." Die Hauptbestimmungen der diesbezüglichen Prüfungsordnung sind: Prüfungsgegenstände sind: A. für jeden Kandidaten: 1. Philosophie nebst Pädagogik, 2. Schulgesundheitspflege; B. nach Wahl des Kandidaten: 1. Deutsch, 2. Französisch, 3. Geschichte, 4. Geographie, 5. Mathematik, 6. Physik, 7. Chemie und Mineralogie, 8. Botanik und Zoologie. Von den unter B aufgeführten Prüfungsgegenständen hat der Kandidat mindestens zwei zu wählen, und zwar entweder aus den Gegenständen unter Nr. 1 bis 4, oder aus den Gegenständen unter Nr. 4 bis 8. — Von jedem Kandidaten ist zum Nachweis der Befähigung für den Unterricht in der Pädagogik zu fordern: Eine übersichtliche Kenntnis der Geschichte der Philosophie. Er muß eine bedeutendere philosophische Schrift mit Verständnis gelesen haben. Außerdem müssen ihm die wichtigsten logischen Gesetze und die Haupttatsachen der empirischen Psychologie bekannt sein. Er muß eine übersichtliche Kenntnis der Geschichte der Pädagogik besitzen und mit den wesentlichen Grundsätzen der Methodik vertraut sein. — Von jedem Kandidaten ist zum Nachweis der Befähigung für den Unterricht in der Schulgesundheitspflege zu fordern: Kenntnis der hygienischen Grundsätze für den Bau und die Einrichtung des Schulhauses, insbesondere die Ausstattung des Schulzimmers einschließlich der Fragen der Belichtung, Heizung und Lüftung; Kenntnis der Hygiene des Unterrichts und der einzelnen Unterrichtsfächer; übersichtliche Kenntnis des Baues des menschlichen Körpers und der Lebensverrichtungen seiner wichtigsten Organe; Bekanntschaft mit den sogenannten Schulkrankheiten, sowie mit den für die Schule in Betracht kommenden ansteckenden Krankheiten. — Von den Kandidaten, welche die Lehrbefähigung im Deutschen nachweisen wollen, ist zu fordern: Einige Kenntnis des Mittelhochdeutschen und die Fähigkeit, eine nicht schwierige Stelle aus dem Nibelungenlied, der Gudrun oder den Gedichten Walthers von der Vogelweide richtig zu lesen und



Digitized by Google

zu übersetzen; sichere Kenntnis der neuhochdeutschen Elementargrammatik und Bekanntschaft mit der Geschichte des Neuhochdeutschen; eingehendere Beschäftigung mit klassischen Werken der neueren Literatur und Übersicht über den Entwicklungsgang der deutschen Literatur im Mittelalter wie in der Neuzeit; Bekanntschaft mit den Grundzügen der Rhetorik, Poetik und Metrik. — Von den Kandidaten, welche die Lehrbefähigung im Französischen nachweisen wollen, ist zu fordern: Kenntnis der Elemente der Phonetik, richtige und zu fester Gewöhnung gebrachte Aussprache; Vertrautheit mit der Formenlehre und Syntax; Besitz eines ausreichenden Schatzes an Worten und Wendungen und einige Übung im mündlichen Gebrauch der Sprache; Einsicht in den neufranzösischen Versbau und Übersicht über den Entwicklungsgang der französischen Literatur seit dem sechzehnten Jahrhundert, aus der einige Werke der hervorragendsten Dichter und Prosaiker, auch der neuesten Zeit, mit Verständnis gelesen sein müssen; Fähigkeit zu sicherer Übersetzung der gewöhnlichen Schriftsteller ins Deutsche und zu einer von gröberen sprachlich-stilistischen Verstößen freien schriftlichen Darstellung in der fremden Sprache. — Von den Kandidaten, welche die Lehrbefähigung in der Geschichte nachweisen wollen, wird gefordert: Eine auf geordneten geographischen und chronologischen Kenntnissen beruhende sichere Übersicht der weltgeschichtlichen Begebenheiten, besonders der deutschen, preußischen und hessischen Geschichte bis auf die neueste Zeit; genauere Bekanntschaft mit der Entwicklung des Verfassungswesens in Deutschland; gründliche Kenntnis der Verfassung des Deutschen Reichs und des Großherzogtums Hessen; übersichtliche Kenntnis der wichtigsten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse im Mittelalter und in der Neuzeit; Vertrautheit mit der historisch-politischen Geographie; Bekanntschaft mit einigen der bedeutendsten neueren vaterländischen Geschichtswerke. — Von den Kandidaten, welche die Lehrbefähigung in der Geographie nachweisen wollen, ist zu fordern: Sicherheit in den Grundlagen der mathematischen und physikalischen Geographie; eingehende Kenntnis der politischen Geographie, des Ganges der großen Entdeckungen und der Richtungen des Welthandels; Fähigkeit in der Handhabung von Globen, Reliefs und Apparaten zur mathematischen Geographie, sowie Fertigkeit im Entwerfen von Karten und Skizzen. — Von den Kandidaten, welche die Lehrbefähigung in der Mathematik nachweisen wollen, ist zu fordern: Sichere Kenntnis der Elementarmathematik und Bekanntschaft mit der analytischen Geometrie der Ebene, besonders mit den Haupteigenschaften der Kegelschnitte, sowie mit den Grundlehren der Differential- und Integralrechnung. — Von den Kandidaten, welche die Lehrbefähigung in der Physik nachweisen wollen, ist zu fordern: Kenntnis der wichtigeren Erscheinungen und Gesetze aus dem ganzen Gebiete dieser Wissenschaft, sowie die Befähigung, diese Gesetze mathematisch zu begründen, soweit es ohne Anwendung der höheren Mathematik möglich ist; Bekanntschaft mit den für den Schulunterricht erforderlichen physikalischen Instrumenten und Übung in ihrer Handhabung. — Von den Kandidaten, welche die Lehrbefähigung in Chemie und Mineralogie nachweisen wollen, ist zu fordern: In der Chemie: Kenntnis der Gesetze der chemischen Verbindungen und der wichtigsten Theorien über ihre Konstitution; Bekanntschaft mit Darstellung, Eigenschaften und anorganischen Verbindungen der wichtigeren Elemente, mit ihrer Bedeutung im Haushalt der Natur und mit dem wichtigsten aus der chemischen Technologie; genügende

Digitized by Google

Übung in den für die Schule nötigen Experimenten; in der Mineralogie: Bekanntschaft mit den am häufigsten vorkommenden Mineralien hinsichtlich ihrer Kristallform, ihrer physikalischen und chemischen Eigenschaften und ihrer praktischen Verwertung, sowie mit den wichtigsten Gebirgsarten; Übung im Gebrauch des Mikroskops. — Von den Kandidaten, welche die Lehrbefähigung in Botanik und Zoologie nachweisen wollen, ist zu fordern: In der Botanik: Eine auf Anschauung beruhende Kenntnis der Blütenpflanzen Deutschlands und der Hauptgruppen der Kryptogamen, sowie der wichtigsten ausländischen Nutzpflanzen; Kenntnis der Grundlehren der Organographie und Anatomie, der Pflanzenernährung und der Biologie der Pflanzen im engeren Sinn, sowie der Grundbegriffe der Systematik; einige Übung im Zeichnen von Pflanzenformen; Übung im Gebrauch des Mikroskops. In der Zoologie: Übersichtliche Kenntnis vom Bau und Leben der Tiere; eingehendere Bekanntschaft mit den wichtigsten Ordnungen der Wirbeltiere und Gliedertiere, im besondern eine auf eigene Anschauung gegründete Kenntnis der häufiger vorkommenden Wirbeltiere und der wichtigsten Gliedertiere der Heimat; einige Übung im Zeichnen von Tierformen; Übung im Gebrauch des Mikroskops."

Die sich immer mehr steigernden Ansprüche, welche an die Bildung des Volkes durch die Volks- und Fortbildungsschule und sich an dieselben anschließenden Veranstaltungen für die Volksbildung gestellt werden, machen eine Hebung der Bildung der Volksschullehrer nötig; hinsichtlich des Weges jedoch, den man zu dieser Hebung einschlagen muß, gehen die Ansichten auseinander. „Von allen Reformen," sagt Seminardirektor Dr. Andreae („Deutsche Schule", VII., 1) „lassen sich Schulreformen am wenigsten sprungweise durchführen; daher darf man nicht fordern, daß nun mit einem Male die fachliche Ausbildung des Volksschullehrers an die Universität verlegt wird, auch dann nicht, wenn der Entwicklungsgang der Unterrichtsveranstaltungen zu der Überzeugung drängt, daß dies einst kommen werde und müsse." Der Herausgeber des Hess. Lehrerkalenders stellt die Forderung, „daß allen Volksschullehrern das Hochschulstudium zur Pflicht gemacht wird"; diese Forderung, selbst wenn sie voll und ganz berechtigt und ausführbar wäre, stellt die nach unserer Ansicht wichtigere Forderung des Aus- und Umbaues der bestehenden Lehrerbildungsanstalten zurück, was wir nicht billigen können. Das Hauptmotiv, das die Lehrer zu dem Verlangen einer Hebung ihrer Bildung und auch zu der Forderung akademischer Bildung treibt, soll allerdings „das klare Bewußtsein von der Unzulänglichkeit der bisherigen Seminarbildung gegenüber den großen Aufgaben der Volksbildung" (Gramzow, Universität und Volksschullehrer) sein; aber um ein so hohes Ziel zu erreichen, darf man den zweiten Schritt nicht vor dem ersten tun und die Erreichbarkeit des Zieles in absehbarer Zeit nicht aus dem Auge verlieren. Wir wollen auch in der Lehrerbildungsfrage einen Schritt vorwärts kommen; das ist nach unserer Ansicht das „nächste" Ziel, das auch zurzeit erreichbar ist. Das Mittel dazu aber ist der Ausbau und teilweise Umbau der bestehenden Lehrerbildungsanstalten; dieser Schritt muß und kann in der nächsten Zeit getan werden. Wenn wir hier vom Aus- und Umbau der bestehenden Lehrerbildungsanstalten sprechen, so sagen wir damit nur, daß diese Anstalten wie auch die anderen niederen und höheren Lehranstalten und Fachschulen unserer Zeit der Verbesserung und Vervollkommnung gemäß den Anforderungen der Gegenwart bedürftig sind; daß aber auch die in

Digitized by Google

den bestehenden Lehrerbildungsanstalten vorgebildeten jungen Lehrer universitätsreif sind, das hat u. a. Prof. Rehmke in einer Abhandlung in der Zeitschrift „Deutschland" anerkannt, indem er sagt: Der Volksschullehrer genießt im Lehrerseminar eine solche Vorbildung, „die alle Bedingungen zur akademischen Freiheit erfüllt, die also die Entwicklung zu jener Selbständigkeit des Geistes gewährleistet, ohne welche der Freibrief zur Universität nicht ausgestellt werden kann". Es bedarf wohl keiner näheren Begründung, daß die wirtschaftlichen Verhältnisse der Volksschullehrer, selbst wenn in den nächsten Jahren eine Gleichstellung „aller" Besoldungen mit denjenigen der an den höheren Lehranstalten angestellten Volksschullehrer erfolgen sollte, so beschaffen sind, daß man neben einer — wenigstens — sechsjährigen Ausbildung in den Lehrerbildungsanstalten und dem einjährig-freiwilligen Militärdienst noch ein einjähriges Studium auf der Universität fordern kann. Soll dieses einjährige Studium aber einen nennenswerten Erfolg haben, so müssen doch wohl Veranstaltungen an den Universitäten getroffen werden, die nicht so einfach auszuführen sind; dazu sind Zeit und Geld und auch die brauchbaren Lehrkräfte nötig. „Was soll nun," sagt Seminaroberlehrer Muthesius in den von ihm herausgegebenen „Päd. Blättern für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten" (1903, Heft 3, Seite 155), „der junge Lehrer während des ‚einen' Jahres auf der Hochschule treiben?" Der Briefschreiber im „Hess. Lehrerkalender" sagt zwar: die „allgemein bildenden Fächer"; allein welche sind das? Und „nebenbei" wünscht er noch eine exakte Wissenschaft nach Lust und Neigung! Und Psychologie des Kindes und Pädagogik? — soll er diese „Fachwissenschaften" nicht studieren? Gewiß, das soll ja das Hauptstudium sein. Muthesius „würde es für sehr bedauerlich halten, wenn derartige Vorschläge in Lehrerkreisen weiter erörtert würden"; denn, sagt er, „man könnte den Lehrern dann mit Recht den Vorwurf machen, daß sie ihr Ideal in jenem Menschentypus sehen, der, mit den Worten Andreaes zu reden, „von allem gehört, an allem herumgenascht, alles probiert hat, aber nirgends etwas Rechtes weiß und kann". Wir wollen so scharf nicht urteilen, sondern halten immerhin die Forderung der „gründlichen Erwägung" wert, — wenn einmal die bestehenden Lehrerbildungsanstalten den zeitgemäßen Forderungen entsprechend aus- und umgebaut, die wirtschaftlichen Verhältnisse aller Volksschullehrer so gestaltet sind, daß sie das Opfer an Zeit und Geld für das akademische Studium ermöglichen und wenn an den Universitäten entsprechende Veranstaltungen getroffen werden, damit dieses Studium von Erfolg begleitet ist. Das alles ist „mit der Zeit" erreichbar, auch die Um- und Ausgestaltung der Universitäten; „die Universitäten," sagt Dr. Gramzow (a. a. O.), „haben sich im Laufe der Zeit so manche Angliederung von Instituten gefallen lassen müssen" (zahnärztliche und landwirtschaftliche Institute u. s. w.), so daß kein Grund vorliegt, „Sondereinrichtungen für die eigentümlichen Bedürfnisse der Lehrerbildung nicht angliedern zu wollen." Aber dann, wenn dies voll und ganz geschehen ist, dann wird sich die Frage erheben, ob nicht die Seminare als selbständige Fachschulen ganz wegfallen und den Universitäten angegliedert werden sollen; die Vorbereitung muß dann auf einer höheren Lehranstalt erfolgen, als welche wir bekanntlich die „Oberbürgerschule" mit vierjährigem Kurs (14.—18. Lebensjahr) betrachten. Doch, wie gesagt, wir halten die Frage erst dann für beachtenswert, wenn die „nächsten" Forderungen erfüllt sind. „Zunächst" müssen wir einen Ausbau und

Digitized by Google

Umbau der bestehenden Lehrerbildungsanstalten nach der wissenschaftlichen und praktischen Seite hin anstreben; wir halten wenigstens es für besser, unsere Lehrerbildungsanstalten „zunächst" einmal nach preußischem Muster auszubauen, als sie in ihrer gegenwärtigen Gestalt zu lassen und „ein" Jahr Universitätsstudium für „alle" obligatorisch zu machen; wir halten die Ausführung des ersteren auch für leichter als die des letzteren. Dem Lehrer „bis zu einem gewissen Grade wenigstens eine wissenschaftliche Bildung zu geben", ihn „wissenschaftlich arbeiten und denken zu lehren", dazu sind nach unserer Ansicht nicht allein, wie der Briefschreiber im „Hess. Lehrerkalender" von 1904 meint, die Universitäten, sondern auch die Seminarien berufen. Sie sollen allerdings Fachschulen sein; als solche sollen sie aber ihren Zöglingen — die nötige allgemeine Vorbildung vorausgesetzt — die Grundzüge der wissenschaftlichen Pädagogik vermitteln und die allgemeine Bildung nach der wissenschaftlichen Seite ausbauen. Daß eine solche Bildung, wenn sie auch nur die Kenntnis einer Fremdsprache in sich faßt, welche die Zeit von 6—20 Jahren in Anspruch nimmt, höher gewertet werden muß als die durch die sogenannten höheren Lehranstalten — Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule — vermittelte, bedarf keines weiteren Beweises; aber damit ist nicht gesagt, daß sie eine gleichartige sei und daher wie die der höheren Lehranstalten zu allen Fakultätsstudien berechtigen soll, wie Dr. Gramzow (a. a. O.) es fordert. Denn die sogenannten höheren Lehranstalten haben in erster Linie die wissenschaftlich-technische Bildung auf der Universität und Hochschule im Auge, die Lehrerbildungsanstalten nicht; ob der Lehrerstand die Forderung erheben soll, „daß diejenigen Lehrer, welche die Universitätsreife erwerben wollen" — d. h. den Zugang zu allen Fakultäten resp. zur Oberlehrerprüfung für Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule —, „sich einer Ergänzungsprüfung zu unterziehen haben", wie Dr. Gramzow es fordert, das wollen wir der Zukunft überlassen. Uns drücken zurzeit andere Sorgen, als daß wir um eine Gleichberechtigung der Lehrerbildungsanstalten mit den höheren Lehranstalten in der angegebenen Richtung zu kämpfen hätten; den höheren Lehranstalten fehlt es nicht an Lehrkräften, wohl aber fehlt es an einem für die Volksbildung durch Volksschule und Fortbildungsschule und für die Lehrerbildungsanstalten nach den Forderungen unserer Zeit ausgebildeten Beamtenstand. Wenn einmal die von uns erstrebte „Oberbürgerschule" mit vierjährigem Kurs besteht, dann würde auch die Frage der Gleichberechtigung zum Universitätsstudium in allen Fakultäten und der Ergänzungsprüfung eine brennende sein; heute ist sie es nicht.

Der Staat hat bei Zulassung der Lehrer zu akademischen Studien, sagt Dr. Gramzow (a. a. O.) mit Recht, „nicht in erster Linie ein Interesse daran, sich aus dem Volksschullehrerstande Oberlehrer für die höheren Lehranstalten heranzubilden; ihm muß vielmehr daran gelegen sein, die geeignetsten Kräfte für die Lehrer- und Direktorstellen an den Lehrer- und Lehrerinnenseminarien, an den höheren Mädchen- und entwickelteren Mittelschulen und für die Schulaufsichtsstellen zur Verfügung zu haben". Daher fordern wir neben dem Aus- und Umbau der bestehenden Lehrerbildungsanstalten „zunächst" das akademische Studium für die Lehrer und Leiter an Lehrerbildungsanstalten und die Beamten in der Schulverwaltung; sind diese Ziele erreicht, dann werden die anderen zur Erörterung kommen. Für die Fortbildung des Volksschullehrerstandes im allgemeinen müssen „zunächst" die Ferienkurse, Vorlesungskurse und die

Digitized by Google

Bibliotheken Sorge tragen; sie sollen nicht erst einführen in das wissenschaftliche Studium einzelner Fächer, — das ist Aufgabe der Lehrerbildungsanstalten —, sondern mit den Fortschritten der Wissenschaften, soweit sie für den Volksschullehrer von Interesse sind, bekannt machen und zum weiteren Studium anregen. Für die Bekleidung des Lehramtes der Pädagogik am Seminar und der Stellen in der Schulverwaltung ist neben einer tieferen fachwissenschaftlichen Bildung vor allem auch eine gründlichere „philosophisch-pädagogische Schulung" erforderlich. Wir vermissen hier in der „Prüfungsordnung für die Studierenden der Pädagogik im Großherzogtum Hessen" die Berücksichtigung der Befähigung zur Bekleidung der Direktorstellen an den Lehrerbildungsanstalten und der Stellen in der Schulleitung und Schulaufsicht; der Zweck der Prüfung ist lediglich „die Feststellung der Befähigung des Bewerbers zur Erteilung eines wissenschaftlich begründeten Unterrichts an den der Lehrerbildung dienenden Anstalten". Nun kann man ja hierunter auch das Lehramt der Pädagogik mit ihren Hilfswissenschaften verstehen; allein die Tatsache, daß Philosophie, Pädagogik und Schulgesundheitspflege für jeden Kandidaten obligatorische Prüfungsgegenstände sind — was nur zu billigen ist —, jeder Kandidat aber noch in mindestens zwei Fächern, zu denen Pädagogik mit ihren Hilfswissenschaften „nicht" gehört, eine Prüfung ablegen muß, zwingt zu der Annahme, daß man bei der Feststellung der Prüfungsordnung nur die Fachlehrer am Seminar, den Direktor als Lehrer der Pädagogik ausgeschlossen, im Auge hatte. Wir halten es aber für unbedingt nötig, daß auch die Pädagogik mit ihren Hilfswissenschaften, zu denen auch die Philosophie und ihre Geschichte, außerdem aber Physiologie, Psychologie, Soziologie, Logik, Ästhetik und Ethik gehören, Gegenstand einer Fachprüfung sein muß; denn wer in Pädagogik als Fachlehrer tätig sein will, muß auch eingehende Fachstudien darin gemacht haben. „Die Pädagogik," sagt mit Recht Dr. Gramzow (a. a. O.), „ist heute eine selbständige Teilwissenschaft des großen philosophischen Lehrgebietes geworden; ihre gründliche Kenntnis setzt eine gründliche Vorbildung und ein gründliches philosophisch-pädagogisches Fachstudium voraus." Nun soll durchaus nicht geleugnet werden, daß auf Grund der in der Prüfungsordnung vorgesehenen Forderungen in Philosophie, Pädagogik und Schulgesundheitspflege, ein eingehendes Studium vorausgesetzt, durch unausgesetzte Fortbildung sich ein Kandidat die Befähigung zum Lehramt in der Pädagogik und ihren Hilfswissenschaften erwerben kann; allein wenn er als Hauptprüfungsfächer z. B. Französisch und Deutsch wählt und darin eine Reihe von Jahren am Seminar unterrichtet, so ist nicht anzunehmen, daß er diese Fortbildung in der Pädagogik und ihren Hilfswissenschaften besonders pflegen wird. Auch muß ein Lehrer der Pädagogik im Seminar eine eingehende Kenntnis des Schulwesens aus eigener Erfahrung besitzen, die er als Seminarlehrer wenigstens nicht leicht erwerben kann. Deshalb müßte auch die Pädagogik mit ihren Hilfswissenschaften als ein besonderes Prüfungsfach, als ein Hauptprüfungsfach, aufgestellt werden; für den Kandidaten, der sie als Hauptfach wählt, müssen Deutsch, Geschichte, Geographie und Naturwissenschaft Nebenfächer sein. In diesen Nebenfächern soll er keine Spezialstudien machen; er muß aber darin so eingehende Kenntnisse besitzen, daß er die Entwicklung der Methodik auf wissenschaftlicher Grundlage verstehen und verfolgen kann. Diese Prüfung müßte für das Lehramt der Pädagogik an Lehrerbildungsanstalten und die Bekleidung eines

Digitized by Google

Amtes in der Schulleitung und Schulaufsicht befähigen; sie müßte auch von solchen abgelegt werden können, welche keine Universitätsstudien gemacht haben, sondern sich anderweitig vorbereitet haben, um den tüchtigen Lehrern, denen ein Universitätsstudium nicht ermöglicht ist, nicht jedes Weiterkommen abzuschneiden. An der Universität aber muß notwendig ein besonderer Lehrstuhl für Pädagogik errichtet werden; der Inhaber desselben muß auch praktische Erfahrung im Lehramt besitzen, ohne welche er seine Vorlesungen dem Bedürfnisse seiner Zuhörer nicht anpassen und durch Beispiele aus seiner Erfahrung veranschaulichen und beleben kann. Nun wird man ja nicht verlangen können, daß der betreffende Professor der Pädagogik auf allen Gebieten des Schulwesens Erfahrungen gesammelt haben muß; alles Menschliche ist begrenzt und beschränkt. Aber das ist auch nicht nötig; die Hauptsache ist, daß er überhaupt im Schulleben Erfahrungen gesammelt hat. Als Professor der Pädagogik hat er die Entwicklungsgeschichte und das System der Pädagogik im allgemeinen zu lehren; außerdem wird er noch einzelne Kapitel aus der Didaktik u. s. w. besonders behandeln. Wir sind nicht für die Einrichtung besonderer Übungsschulen an den Universitäten; dagegen halten wir das Hospitieren und Unterrichten an den in der Universitätsstadt befindlichen Lehranstalten für durchaus notwendig. An jeder dieser Anstalten — Volksschule und höhere Schulen — müßte ein pädagogisches Seminar bestehen, welches von dem Leiter der Schule (Direktor, Schulinspektor u. s. w.) zu leiten ist; in dieses Seminar haben die Kandidaten einzutreten, die sich für ein Lehramt an diesen Schulen, am Seminar oder für ein Amt in der Schulverwaltung ausbilden wollen. Die hier in Betracht kommenden Kandidaten des Volksschulamtes hätten also in das mit der Volksschule verbundene pädagogische Seminar einzutreten; hier erhalten sie Vorträge über einzelne Spezialgebiete der Volksschulpädagogik, hospitieren und unterrichten. Vor allen Dingen müßte hier der Lehrer Gelegenheit haben, das Erziehungswesen in seinen verschiedensten Formen, vom Kindergarten und der Hilfsschule an, mit allen Nebenanstalten (Kinderhorte, Erziehungsanstalten u. dgl.) kennen zu lernen. Wenn in dieser Schule der Volksschullehrer auch unterrichtet, so hat dies weniger den Zweck, ihn mit den Formen des Unterrichts bekannt zu machen oder ihn in die Methode einzuführen, sondern den, neue Wege zu erproben.

Der geschäftsführende Ausschuß des Deutschen Lehrervereins hat die Meinungen und Urteile einer Reihe namhafter Pädagogen über die Frage der Universitätsbildung der Volksschullehrer, wie sie in den Vereinen und der Presse zum Ausdruck gekommen sind, zusammenstellen lassen. Der heutige Standpunkt der Frage wird gekennzeichnet durch folgende Sätze: I. Die deutsche Volksschullehrerschaft erstrebt grundsätzlich einen einheitlichen Bildungsgang für alle diejenigen, die an dem Werke der Jugendbildung tätig sind, also Hochschulbildung für alle Lehrer. II. Solange der Verwirklichung dieses Ideals noch Hindernisse entgegenstehen, beschränkt sie dieses Streben darauf, daß 1. das Lehrerseminar als höhere Lehranstalt anerkannt werde, deren Abgangszeugnis zum Studium an der Universität berechtigt; 2. an allen Universitäten selbständige pädagogische Lehrstühle, verbunden mit Seminarien und Übungsschulen, errichtet werden; 3. die Pädagogik studierenden Volksschullehrer nach Beendigung des Studiums zu einer Abschlußprüfung zugelassen werden, deren Bestehen sie befähigt, in den Schulaufsichts- und Seminardienst einzutreten. III. Es ist Aufgabe der Verbände des

Digitized by Google

Deutschen Lehrervereins, auf die Landesregierungen des Reiches dahin einzuwirken, daß diese Forderungen in absehbarer Zeit zur Erfüllung gelangen. IV. Solange dies nicht geschehen ist, hat die Lehrerschaft es als ihre Pflicht zu betrachten, die an einer Reihe deutscher Hochschulen bestehenden Ferienkurse durch rege Teilnahme zu unterstützen, sowie dahin zu wirken, daß die bisher schon von vielen Stadt- und Kreis-Lehrervereinen getroffene Einrichtung durch Universitätslehrer abgehaltener Vorlesungskurse immer weitere Verbreitung finde.

Auf eine Aufforderung des Kultusministeriums hat der Landesverein preußischer Volksschullehrerinnen dem Kultusminister schriftlich die Wünsche übermittelt, die auf eine Umgestaltung der Vorbildung der Lehrerinnen ausgehen. Es werden darin namentlich gefordert: 1. Bei Aufnahme in die Lehrerinnenseminarien mögen die Kenntnisse und Fähigkeiten gefordert werden — eine neuere Fremdsprache eingeschlossen —, die eine voll ausgestaltete höhere Mädchenschule ihren Zöglingen gibt. 2. Ein einheitlicher Lehrplan, im wesentlichen dem Lehrplan der Lehrerseminarien entsprechend, möge allen Lehrerinnenseminarien vorgeschrieben werden. 3. In jeder preußischen Provinz, die noch kein Lehrerinnenseminar besitzt, möge wenigstens ein staatliches Volksschullehrerinnenseminar errichtet werden. 4. Auch die Lehrerinnen mögen sowohl zur der zweiten Lehrerprüfung, als auch zu den Prüfungen der Lehrer an Mittelschulen und der Rektoren zugelassen werden. Zur weiteren Begründung dieser Bitten sind zwei Druckschriften: 1. „Denkschrift zur Reform der Vorbildung der preußischen Volksschullehrerinnen", 2. Die Mängel unserer „Lehrerinnenbildung" beigefügt worden. Nach Wychram, Handbuch des höheren Mädchenschulwesens (1897), sind von den 115 Lehrerinnenseminarien Deutschlands 17 nicht mit einer höheren Mädchenschule verbunden; bei allen andern ist dies der Fall. Der Zudrang der Lehrerinnen zu den Fortbildungskursen und zur Universität hat nach dem „Bericht über den Stand der Oberlehrerinnenfrage" (Verhandlungen der Sektion für höhere und mittlere Mädchenschulen; Lehrerin) zugenommen; aber die Ansichten über die Ausbildung der Oberlehrerinnen, welche in den mittleren und oberen Klassen der höheren Mädchenschule den Unterricht erteilen sollen, sind noch verschieden, obwohl sich eine Klärung zu vollziehen scheint. Die Sektion für höhere und mittlere Mädchenschulen hat, wie in dem Bericht (a. a. O.) mitgeteilt wird, Fragebogen ausgehen zu lassen, „um auf Grund der bisherigen Erfahrungen festzustellen, ob der von der Regierung geforderte Bildungsweg, wonach das Lehrerinnenexamen und eine fünfjährige Lehrtätigkeit dem Studium vorangehen müssen, auf die Dauer der richtige sei oder ob die Ausbildung von Oberlehrerinnen" nicht auf einem besseren Weg auf Grund einer realgymnasialen Vorbildung auf der Universität und mit einer Übungsschule verbundenen Anstalten zu geschehen habe. Die Mehrzahl der Lehrerinnen, welche den betreffenden Fragebogen beantworteten, sprachen sich für den letztgenannten Weg aus; sie betrachten die bestehenden Verhältnisse nur als ein Übergangsstadium. Sie hoben hervor, daß das Alter von 25—30 Jahren das geeignetste sei, um noch einmal das Lehren mit dem Lernen zu vertauschen; dabei muß aber vorausgesetzt werden, daß die betreffenden Lehrerinnen vom 20.—25. Lebensjahr durch die Schultätigkeit nicht zu sehr in Anspruch genommen werden, damit sie nicht übermäßig angestrengt sind und ihnen auch die nötige Zeit zum Studium bleibt, damit sie aus dem „Lernen" nicht herauskommen. Beanstandet wird

Digitized by Google

dabei von den meisten Lehrerinnen „die unzulängliche Seminarbildung"; „das Seminar mit seiner vorwiegend gedächtnismäßigen Lernarbeit," so urteilen die Lehrerinnen selbst, „hat ihnen nicht die Schulung der Denkarbeit zuteil werden lassen, die sie zu wissenschaftlichen Arbeiten befähigte"; „das Seminar hat sie nicht in den Stand gesetzt, selbständig weiter zu arbeiten, sie nicht gelehrt, Hilfsmittel zu weiterem Studium zu finden und zu benutzen." Aber die meisten Lehrerinnen, die sich in dieser Hinsicht äußerten, verlangen für die Oberlehrerin die realgymnasiale Vorbildung mit Universitätsstudium; sie wollen also den akademisch gebildeten Lehrern an höheren Lehranstalten auch hinsichtlich des Wegs der Bildung völlig gleichgestellt, dann aber auch gleichgewertet, sein.

Über die Verwendung weiblicher Lehrkräfte gehen die Ansichten immer noch weit auseinander; während im allgemeinen die Lehrer, oft aus selbstsüchtigen Gründen, gegen die Verwendung derselben an den Volksschulen überhaupt sind oder höchstens eine beschränkte Verwendung zulassen wollen, stellen die Lehrerinnen im allgemeinen bezüglich der Verwendung die höchsten Forderungen. „Gerade," sagt Schröder (Die Lehrerin), „wenn die geistige und seelische Andersartigkeit der Frau feststeht, ist ihre Mitwirkung überall eine Bereicherung und notwendige Ergänzung. Ist es wirklich so, daß bei dem Weibe das Gefühl gegenüber dem Verstande in reicherem Maße ausgeprägt ist, so sehe ich darin noch keinen Grund, die Lehrerinnen aus den Knabenklassen zu verbannen. Gerade bei der Erziehung der Knaben, zumal in den großen Städten und Industriebezirken, täte es sehr not, wenn das Gefühl ein bißchen mehr geweckt würde." Der Lehrermangel, der noch immer andauert, und noch einige Zeit andauern wird, wenn die wirtschaftliche und soziale Stellung der Lehrer nicht wesentlich gebessert wird, begünstigt die Bestrebungen der Lehrerinnen, zumal die weiblichen Lehrkräfte billiger sind als die männlichen; wir möchten bezweifeln, ob, wie H. Gädke (Die Lehrerin) behauptet, „die allerwärts um sich greifende Anstellung von Lehrerinnen im Volksschuldienste im wesentlichen den günstigen Erfahrungen entspringt, die man mit ihnen nach sehr vorsichtigen Versuchen gemacht hat". Damit wollen wir nicht behaupten, daß man schlechte Erfahrungen gemacht habe; allein die bei der Verwendung von weiblichen Lehrkräften im Volksschuldienst maßgebenden Faktoren sind doch wohl meistens von andern Motiven geleitet. „Eine Frau kann alles, was ein Mann kann", „soweit ihre geringeren Körperkräfte ihr kein Hindernis sind"; diese Einschränkung muß man machen, und die macht auch H. Gädke (a. a. O.). Sie wird aber auch der Verwendung der weiblichen Lehrkräfte mit Rücksicht auf das Lebensalter nach unten und nach oben, in Mädchen- und Knabenklassen eine Grenze setzen; sie wird, abgesehen von andern durch das Geschlecht bestimmten Gesichtspunkten, der Lehrerin im allgemeinen die unteren, dem Lehrer die oberen Klassen der Volksschule zuweisen.

Das Verhältnis zwischen Lehrern und Lehrerinnen in den einzelnen Staaten ist nach den statistischen Erhebungen aus den Jahren 1900 bis 1902 das in umstehender Tabelle (S. 76) veranschaulichte.

Am auffälligsten ist danach das Verhältnis der weiblichen Lehrkräfte zu den männlichen in Lübeck, wo die Lehrerinnen 84 Prozent der Lehrer ausmachen. In Elsaß-Lothringen betragen sie ungefähr 80 Prozent, in Bayern 22 Prozent, in Preußen 18 Prozent, in Schwarzburg-Rudolstadt dagegen nur 0,8 Prozent. Indessen hat sich in den letzten

Digitized by Google

| Staaten | Lehrer | Lehrerinnen | Staaten | Lehrer | Lehrerinnen |
|---|---|---|---|---|---|
| Preußen . . . . . | 76342 | 13866 | Anhalt . . . . . | 814 | 154 |
| Bayern . . . . . | 12184 | 2715 | Schwarzburg-Sondershausen . . . . | 211 | 7 |
| Königreich Sachsen . . | 10003 | 401 | Schwarzburg-Rudolstadt . . . . . | 263 | 2 |
| Württemberg . . . . | 4615 | 494 | Waldeck . . . . . | 166 | 6 |
| Baden . . . . . | 3631 | 418 | Reuß ält. Linie . . . | 162 | 19 |
| Hessen . . . . . | 2525 | 222 | Reuß jüng. Linie . . | 317 | 20 |
| Mecklenburg-Schwerin | — | — | Schaumburg-Lippe . . | 72 | 5 |
| Sachsen-Weimar . . . | 979 | 15 | Lippe-Detmold . . . | 261 | — |
| Mecklenburg-Strelitz . | 348 | 34 | Lübeck . . . . . | 187 | 158 |
| Oldenburg . . . . . | 1101 | 120 | Bremen . . . . . | 498 | 97 |
| Braunschweig . . . . | 1142 | 151 | Hamburg . . . . . | 1653 | 950 |
| Sachsen-Meiningen . | 656 | 54 | Elsaß-Lothringen . . | 2895 | 2329 |
| Sachsen-Altenburg . . | 495 | 23 | | | |
| Sachsen-Koburg-Gotha | 625 | 79 | | | |

Jahren auch in den andern Staaten das Verhältnis sehr zu gunsten der Lehrerinnen verändert.

Bekanntlich war Prof. Dr. Zimmer bezüglich der Nervosität der Lehrerinnen auf Grund statistischer Erhebungen zu ungünstigen Ergebnissen gekommen; er stellte infolgedessen die Behauptung auf, daß die Geisteskrankheiten zu den Berufskrankheiten der Lehrerinnen gehörten (Päd. Jahresbericht 1901). Dr. Wichmann wurde dadurch veranlaßt, mittelst Fragebogen bei Lehrern und Lehrerinnen eine Umfrage anzustellen, um die Richtigkeit dieser Behauptung zu prüfen; er sandte zuerst 10 000 Fragebogen an die Lehrerinnen in ganz Deutschland, erhielt aber nur 780 Antworten. Zugleich sandte er auch an Lehrer durch Abdruck in den Fachblättern Fragebogen aus; er erhielt 305 Antworten. Bei der Vergleichung der in diesen Antworten enthaltenen Tatsachen ergab sich ein für die Lehrerinnen ungünstiges Verhältnis; von besonders ungünstigem Einfluß schien die Seminar- und Examenszeit zu sein; weiter ist die Gefahr der Erkrankung an Nervosität in den ersten fünf Lehrjahren besonders groß. Das Material für derartige Untersuchungen ist aber, wie Dr. Wichmann selbst zugibt, viel zu klein, um durchaus endgültige Folgerungen daraus ziehen zu können; es kann nur eine Anregung zur weiteren Untersuchung des Gegenstandes geben. In der Debatte über die Mädchengymnasien führte Kultusminister Dr. Studt über die Widerstandsfähigkeit der Lehrerinnen gegen die gesundheitsschädlichen Einflüsse des Schulamtes folgendes aus: „Die Übelstände, die mit dem Lehrerinnenberuf für die körperliche Verfassung der Lehrerinnen verbunden sind, sind bekannt; sie geben sich in der Statistik deutlich kund, die zahlenmäßig nachweist, daß der weibliche Körper den Anstrengungen des Lehrerberufs weniger gewachsen ist als der männliche. Gegenüber den zum Teil auch körperlichen Anstrengungen scheint in dem weiblichen Körper eine geringere Widerstandsfähigkeit vorhanden zu sein. Die Lehrerinnen sind anscheinend namentlich auch weniger widerstandsfähig gegen die schlechte Luft, die sich in den Klassenzimmern entwickelt. Wie die Ärzte Ihnen bestätigen können, erträgt der männliche Körper die schlechte Luftbeschaffenheit viel besser als der weibliche. Da helfend einzugreifen, ist Sache der Schulverwaltung."

Über preußische Schulzustände veröffentlicht die „Gartenlaube"

Digitized by

eine Abhandlung von H. Rosin, die in eindringlicher Weise die geradezu traurigen Schulverhältnisse auf dem Lande und in einzelnen Grenzbezirken schildert. Nachdem der Unzulänglichkeit und des jämmerlichen Zustandes der Schulräume gedacht ist, kommt der Verfasser auf die Überfüllung der Schulklassen zu sprechen. „Nach der amtlichen Schulstatistik vom Jahre 1901 gab es in diesem Jahr in Preußen noch 152 Schulklassen mit 141 Lehrkräften, in denen die durchschnittliche Schülerzahl 100 überstieg. Aus der Tabelle, die der Zusammenstellung hinzugefügt ist, ergibt sich, daß z. B. in der katholischen Schule zu Groß-Murzynno (Kreis Inowrazlaw) ein Lehrer in einer Klasse 156 Kinder zu unterrichten hat, und in einer andern Schule desselben Kreises, in Plonkowo, hat ein Lehrer sogar in zwei Klassen 236 Kinder zu unterrichten. Am traurigsten sieht es in dieser Beziehung in der Provinz Posen aus; aber auch im Westen bleibt noch viel zu wünschen übrig. Im ganzen waren am 27. Juni 1901 in Preußen 857 516 Schulkinder in überfüllten Klassen untergebracht. Aber damit nicht genug. Wie in früheren Jahren, so waren auch jetzt noch zahlreiche schulpflichtige Kinder wegen Überfüllung der öffentlichen Volksschulen vom Schulunterrichte überhaupt ausgeschlossen. Die Zahl solcher Kinder betrug 2735 gegen 2409 im Jahr 1896 und 3249 im Jahr 1891. Hier ist also innerhalb des letzten Jahrfünfts geradezu ein Rückschritt zu verzeichnen. Wiederum entfällt die größte Zahl der so vom Unterricht ausgeschlossenen Kinder auf die Provinz Posen, wo rund 1700 Kinder unter den gekennzeichneten Übelständen zu leiden hatten. Kann man sich da wundern, daß das Deutschtum in jenen Gegenden trotz der vielen Millionen, die seit etwa 20 Jahren für Ansiedelungszwecke u. s. w. vom Staate aufgewendet werden, eher rückwärts als vorwärts geht, daß besonders die deutsche Sprache gar keine Fortschritte macht? Auch hier mögen Zahlen reden! Während im Jahr 1891 ungefähr 29 v. H. sämtlicher Volksschüler des Regierungsbezirks Posen nur deutsch, 67 v. H. nur polnisch und rund 4 v. H. deutsch und polnisch sprachen, stellt sich das Verhältnis 1901 so, daß etwa 25,5 v. H. nur deutsch, 70 v. H. nur polnisch und 4,5 v. H. deutsch und polnisch sprachen. Hier also kann die preußische Volksschule in den letzten Jahrzehnten auf keinen Fall ihre hohe nationale Aufgabe in dem Maße erfüllt haben, wie es eigentlich zu wünschen wäre. Im Bromberger Bezirk liegen die Verhältnisse nicht ganz so ungünstig, immerhin ist aber auch hier im letzten Jahrzehnt die Zahl der in der Familie nur deutsch redenden Kinder von etwa 47 v. H. auf 45 v. H. gesunken, die der nur polnisch redenden Kinder aber von 49 v. H. auf 51 v. H. gestiegen.“ Wie man in Preußen die soziale Stellung der Lehrer wertet, das sagt deutlich ein Ministerialerlaß aus dem Jahre 1903: Danach haben die Bestimmungen des Gesetzes, betreffend die Tagegelder und Reisekosten der preußischen Staatsbeamten, vom 21. Juni 1897 auf eine Reihe nicht zu den unmittelbaren Staatsbeamten gehöriger Personenklassen Anwendung zu finden. Es erhalten u. a. fortan nach den Sätzen der Subalternbeamten: die Bürgermeister in Städten von 10 000 und weniger Einwohnern, sowie die Landbürgermeister, die Zeichenlehrer, die sonstigen technischen Lehrer, die Elementarlehrer und die Vorschullehrer an den nicht staatlichen höheren Lehranstalten, die Rektoren an den öffentlichen Volksschulen; nach den Sätzen der zwischen Subaltern- und Unterbeamten stehenden Beamten: die Hauptlehrer und die anderen Lehrer und Lehrerinnen an den öffentlichen Volksschulen.

Digitized by Google

Das „Schulunterhaltungsgesetz" soll nun endlich als Gesetzesentwurf vor den preußischen Landtag kommen; nach den Forderungen, welche jetzt schon die verschiedenen Parteien an dasselbe stellen, kann man sagen, daß es keiner Partei gefallen wird. Neben den Gemeinden haben die Lehrer das größte Interesse an diesem Gesetz; ohne dasselbe wird die Besoldungsfrage in Preußen kaum zur Zufriedenheit der Lehrer gelöst werden können. Das scheint auch die Ansicht einzelner Parteien im preußischen Abgeordnetenhause zu sein; denn der Antrag Zedlitz im Abgeordnetenhause lautet: „Das Haus der Abgeordneten wolle beschließen, die Königl. Staatsregierung zu ersuchen, baldigst den Entwurf eines Gesetzes vorzulegen, durch welches die Unterhaltung der Volksschulen nach Maßgabe der Verfassung geregelt und unter entsprechender Erhöhung der Staatszuschüsse den Übelständen abgeholfen wird, welche aus der großen Ungleichheit der Lehrerbesoldungen für Schule und Lehrer, sowie für die Volksbildung weiter Kreise der Bevölkerung erwachsen." Es ist nicht bloß die Ungleichheit, welche beseitigt werden muß, sondern es muß auch, soll dem Lehrermangel dauernd abgeholfen werden, eine zeitgemäße Erhöhung der Lehrergehalte erfolgen; denn trotz aller Verbesserung der letzteren, die nicht geleugnet werden soll, bezieht die große Mehrheit der mittleren Beamten in Preußen als Anfangsgehalt 50—80 Proz. mehr und als Höchstgehalt die doppelte Summe. Gewiß spielen noch andere Faktoren beim Lehrermangel mit — vor allem auch die niedrige soziale Stellung, die man noch immer dem Lehrer anweist, die aber mit der wirtschaftlichen in Zusammenhang steht —; aber ein wichtiger Faktor wird immer der wirtschaftliche sein. Die Errichtung neuer Seminarien hat bezüglich des Lehrermangels in Preußen nicht den gewünschten Erfolg gehabt; im ganzen hat sich die Zahl der Zöglinge nur wenig vergrößert. Dabei darf man nicht aus dem Auge verlieren, daß eine größere Anzahl der jungen Lehrer, für Preußen zirka 1500, jährlich durch Ableistung ihrer Militärpflicht dem Schuldienste verloren gehen und ersetzt werden müssen.

Die Durchschnitte über das Diensteinkommen der preußischen Volksschullehrer finden in der Abhandlung des Geheimen Regierungsrats Professors Dr. Petersilie („Zeitschrift des Königl. preuß. Statistischen Bureaus 1903") eine Beleuchtung durch die Darstellung der vorkommenden Einheitssätze des Grundgehalts und der Alterszulagen. Es hatten unter je 1000 Stellen

1. für Rektoren und Hauptlehrer ohne Kirchenamt

| ein Grundgehalt von | und zugleich eine Alterszulage von | | | |
|---|---|---|---|---|
| in den Städten | überhaupt | 100 M. | 101—150 M. | 151—200 M. | über 200 M |
| bis 1500 M. . . . | 245,8 | 0,4 | 112,8 | 120,8 | 118 |
| 1501—2000 „ . . . | 535,9 | 0,4 | 109,7 | 416,4 | 94 |
| 2001—2500 „ . . . | 204,0 | 0,6 | 20,2 | 176,9 | 63 |
| über 2500 „ . . . | 14,3 | 0,7 | 2,8 | 1,1 | 97 |
| zusammen . . . | 1000 | 2,1 | 245,5 | 715,2 | 37,2, |
| auf dem Lande | | | | | |
| bis 1500 M. . . . | 668,9 | 114,3 | 417,9 | 136,7 | — |
| 1501—2000 „ . . . | 321,4 | 1,5 | 74,9 | 242,4 | 2,6 |
| 2001—2500 „ . . . | 9,2 | — | 2,6 | 6,1 | 0,5 |
| über 2500 „ . . . | 0,5 | — | 0,5 | — | — |
| zusammen . . . | 1000 | 115,8 | 495,9 | 385,2 | 3,1 |

Digitized by Google

## 2. für Rektoren und Hauptlehrer mit Kirchenamt

| ein Grundgehalt von in den Städten | überhaupt | und zugleich eine Alterszulage von 100 M. | 101—150 M. | 151—200 M. | über 200 M. |
|---|---|---|---|---|---|
| bis 1500 M. | 205,6 | — | 177,5 | 28,1 | — |
| 1501—2000 „ | 625,4 | 2,8 | 445,1 | 177,5 | — |
| 2001—2500 „ | 146,5 | 2,8 | 101,4 | 42,3 | — |
| über 2500 „ | 22,5 | — | 16,9 | 5,6 | — |
| zusammen | 1000 | 5,6 | 740,9 | 253,5 | — |
| auf dem Lande | | | | | |
| bis 1500 M. | 376,8 | 111,5 | 242,1 | 23,2 | — |
| 1501—2000 „ | 533,0 | 60,1 | 400,0 | 72,0 | 0,9 |
| 2001—2500 „ | 77,3 | 21,5 | 42,9 | 12,0 | 0,9 |
| über 2500 „ | 12,9 | 6,0 | 6,0 | 0,9 | — |
| zusammen | 1000 | 199,1 | 691,0 | 108,1 | 1,8 |

## 3. für Lehrer mit vereinigtem Kirchen- und Schulamt

| ein Grundgehalt von in den Städten | überhaupt | und zugleich eine Alterszulage von 100 M. | 101—120 M. | 121—150 M. | über 150 M. |
|---|---|---|---|---|---|
| bis 1200 M. | 93,6 | 2,3 | 33,2 | 52,1 | 6,0 |
| 1201—1500 „ | 667,7 | 5,3 | 132,9 | 383,7 | 145,8 |
| 1501—1800 „ | 203,9 | 1,5 | 23,4 | 124,6 | 54,4 |
| 1801—2000 „ | 24,2 | — | 1,5 | 17,4 | 5,3 |
| über 2000 „ | 10,6 | — | 0,8 | 6,0 | 3,8 |
| zusammen | 1000 | 9,1 | 191,8 | 583,8 | 215,3 |
| auf dem Lande | | | | | |
| bis 1200 M. | 484,2 | 266,5 | 141,4 | 72,9 | 3,4 |
| 1201—1500 „ | 421,2 | 108,4 | 137,0 | 154,8 | 21,0 |
| 1501—1800 „ | 72,3 | 19,0 | 19,7 | 28,0 | 5,6 |
| 1801—2000 „ | 14,3 | 4,1 | 4,6 | 4,6 | 1,0 |
| über 2000 „ | 8,0 | 4,3 | 1,7 | 1,8 | 0,2 |
| zusammen | 1000 | 402,3 | 304,4 | 262,1 | 31,2 |

## 4. für sonstige Lehrer (ohne Kirchenamt)

| ein Grundgehalt von in den Städten | überhaupt | und zugleich eine Alterszulage von 100 M. | 101—120 M. | 121—150 M. | über 150 M. |
|---|---|---|---|---|---|
| bis 1200 M. | 614,7 | 1,2 | 46,7 | 219,6 | 347,2 |
| 1201—1500 „ | 369,0 | 0,1 | 0,6 | 21,0 | 347,3 |
| 1501—1800 „ | 16,0 | — | 0,2 | 1,0 | 14,8 |
| 1801—2000 „ | 0,1 | — | — | 0,1 | — |
| über 2000 „ | 0,2 | — | — | 0,1 | 0,1 |
| zusammen | 1000 | 1,3 | 47,5 | 241,8 | 709,4 |
| auf dem Lande | | | | | |
| bis 1200 M. | 869,7 | 374,3 | 213,2 | 233,0 | 49,2 |
| 1201—1500 „ | 129,4 | 1,5 | 6,7 | 38,7 | 82,5 |
| 1501—1800 „ | 0,9 | 0,1 | 0,1 | 0,4 | 0,3 |
| 1801—2000 „ | — | — | — | — | — |
| über 2000 „ | — | — | — | — | — |
| zusammen | 1000 | 875,9 | 220,0 | 272,1 | 132,0 |

Digitized by Google

### 5. für Lehrerinnen

| ein Grundgehalt von in den Städten | überhaupt | und zugleich eine Alterszulage von 80—100 M. | 101—120 M. | 121—150 M. | über 150 M. |
|---|---|---|---|---|---|
| bis 900 M. . . . | 207,7 | 137,6 | 63,9 | 6,2 | — |
| 901—1050 „ . . . | 413,0 | 71,6 | 106,9 | 51,7 | 182,8 |
| 1051—1200 „ . . . | 301,6 | 140,9 | 67,8 | 59,2 | 33,7 |
| 1201—1300 „ . . . | 69,5 | 30,7 | 37,9 | 0,9 | — |
| über 1300 „ . . . | 8,2 | 5,6 | 2,6 | — | — |
| zusammen . . . | 1000 | 386,4 | 279,1 | 118,0 | 216,5 |
| auf dem Lande | | | | | |
| bis 900 M. . . . | 534,4 | 482,1 | 50,0 | 1,9 | 0,4 |
| 901—1050 „ . . . | 264,1 | 176,7 | 72,5 | 14,7 | 0,2 |
| 1051—1200 „ . . . | 200,5 | 70,8 | 98,9 | 30,8 | — |
| 1201—1300 „ . . . | 0,4 | — | 0,4 | — | — |
| über 1300 „ . . . | 0,6 | 0,2 | 0,4 | — | — |
| zusammen . . . | 1000 | 729,8 | 222,2 | 47,4 | 0,6 |

### 6. für technische Lehrerinnen

| ein Grundgehalt von in den Städten | überhaupt | und zugleich eine Alterszulage von 80—100 M. | 101—120 M. | 121—140 M |
|---|---|---|---|---|
| bis 700 M. . . . | 254,6 | 254,6 | — | — |
| 701—800 „ . . . | 312,4 | 262,9 | 41,3 | 8,2 |
| 801—900 „ . . . | 302,1 | 284,6 | 17,5 | — |
| über 900 „ . . . | 130,9 | 116,5 | 8,2 | 6,2 |
| zusammen . . . | 1000 | 918,6 | 67,0 | 14,4 |
| auf dem Lande | | | | |
| bis 700 M. . . . | 138,5 | 123,1 | 15,4 | — |
| 701—800 „ . . . | 507,7 | 430,8 | 76,9 | — |
| 801—900 „ . . . | 246,1 | 215,4 | 30,7 | — |
| über 900 „ . . . | 107,7 | 61,5 | 46,2 | — |
| zusammen . . . | 1000 | 830,8 | 169,2 | — |

Es muß allerdings beachtet werden, daß durch Hineinrechnung der 72 großen stadtähnlichen Landgemeinden (Industrieorte und Vororte der Großstädte) mit über 10 000 Einwohnern, darunter 19 mit über 20 000 Einwohnern, bei der Scheidung von Stadt und Land eine Fehlerquelle insofern erschlossen ist, als dadurch die Zahlen für das Land etwas günstiger ausgefallen sind, als sie in Wahrheit sich darstellen; denn die Einheitssätze dieser großen Gemeinden sind den städtischen Verhältnissen angepaßt.

Die Lehrergehalte müssen, das ist der Kernpunkt bei der dauernden Beseitigung des Lehrermangels, erhöht werden. Für die preußischen Städte ergibt sich für 1901 ein Durchschnittsgehalt von 2381 Mk., für die Landorte ein solcher von 1640 Mk.; die städtischen Lehrergehalte haben sich um 352 Mk. (17,35 Proz.), die ländlichen um 283 (20,86 Proz.) erhöht. Die Erhöhung der Gehalte war weder in den Städten noch auf dem Lande eine gleichmäßige; besonders aber ist hervorzuheben, daß die Gehaltsunterschiede zwischen Stadt und Land sich im großen und ganzen nicht vermindert haben. Daraus läßt sich auch das fortdauernde Bestreben der Landlehrer nach Gleichberechtigung mit

Digitized by Google

den Stadtlehrern und die Berechtigung dieses Strebens erklären. Man sollte seitens der maßgebenden Faktoren dieses Bestreben um so mehr beachten, als die sozialdemokratische Agitation immer weitere Kreise der Bevölkerung in ihre Kreise hereinzieht und auch auf die Lehrerkreise auf die Dauer nicht ohne Einfluß bleiben kann; es ist aber nicht richtig, daß, wie von Freiherr von Zedlitz und Neukirch im „Tag" behauptet wird, „unter den jüngeren Lehrern der Nationalsozialismus stark vertreten ist, der nur zu leicht zur Sozialdemokratie führt". Es handelt sich in erster Linie um Verbesserung der wirtschaftlichen und sozialen Stellung der Lehrer im allgemeinen; sodann aber auch um den Ausgleich zwischen Stadt und Land in der Hinsicht, daß der pensionsberechtigte Gehalt gleich hoch gestellt und nur eine örtliche Teuerungszulage (Mietentschädigung) zu gewähren sei. In der Hauptsache werden die Gehalte, wenigstens die Alterszulagen, vom Staate zu tragen sein, womit zugleich die Verstaatlichung der Volksschule eingeleitet ist; die örtlichen Zulagen dagegen werden der Gemeinde zufallen. Daß aber die Lehrergehalte einer Verbesserung bedürftig sind, das ersieht man am deutlichsten aus der Vergleichung der Gehalte der Volksschullehrer mit denen der Subalternbeamten, wie sie von Lehrer Bieleseldt in dem Buche: „Der preußische Volksschullehrer und die Subalternbeamten", angestellt wird; während bei den ersteren der Anfangsgehalt im Durchschnitt 961—1173 Mk. und mit Einschluß des Gehaltes als Kirchenbeamter 975—1199 Mk. und das Endgehalt nach 31 Dienstjahren 2364—3257 resp. mit Einschluß der Kirchenbeamten und Rektoren 2429—3320 Mk. beträgt, beträgt das Anfangsgehalt der letzteren 1140—1400 Mk. und das Endgehalt nach 23—26 Dienstjahren 2877—4172 Mk. Einen tieferen Einblick in Gehaltsverhältnisse der Lehrer und der Subalternbeamten gibt folgende Tabelle:

## Ausbildungskosten, Anstellungsalter und Gehälter der Subalternbeamten und der Lehrer.

| | Ausbildungskosten M. | Die vorläufige Anstellung erfolgt | Das Höchstgehalt wird erreicht | Diensteinkommen in 10 Jahr. | 20 Jahr. | 30 Jahr. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Postassistenten (Telegraphenassistenten, Postverwalter) . | 4300—4500 | mit 21—21½ Jahren | nach 26, mit 47—47½ Jahren | 15 755,50 | 40 625,50 | 72 095,00 |
| 2. Gerichtssekretäre . . . . . | 5200—5600 | mit 22 Jahren | nach 26, mit 48 Jahren | 16 709,00 | 45 278,00 | 83 848,00 |
| 3. Nichttechnische Eisenbahnsekretäre (Kassenkontrolleure und Rechnungsrevisoren) . | 5100—5500 | mit 20—21 Jahren | nach 26, mit 46—47 Jahr. | 17 504,00 | 49 674,00 | 92 244,00 |
| 4. Bahnmeister . . . . . | 3400—3600 | mit 22 Jahren | nach 23, mit 45 Jahren | 16 315,00 | 40 185,00 | 69 855,00 |
| 5. Lokomotivführer . . . . | 900—1000 | mit 21—22 Jahren | nach 25, mit 46—47 Jahr. | 14 860,00 | 36 080,00 | 63 400,00 |
| 6. Lehrer auf den Lande . . . | 4500—5600 | mit 20—21 Jahren | nach 31, mit 51—52 Jahr. | 11 802,00 | 27 934,00 | 48 424,00 |
| 7. Lehrer in den Städten . . | 4500—5600 | mit 20—21 Jahren | nach 31, mit 51—52 Jahr. | 14 901,00 | 36 857,00 | 64 852,00 |



Digitized by Google

An die von den „Stat. Korr." veröffentlichten Durchschnittszahlen der Lehrer- und Lehrerinnengehalte in Preußen knüpft die „Preußische Lehrerzeitung" einige beachtenswerte Bemerkungen; sie beziehen sich meistens auf das Verhältnis der Gehalte der Lehrer zu denen der Lehrerinnen. Es geht nämlich aus den diesbezüglichen Tabellen hervor, „daß in den Städten das Grundgehalt der Lehrerinnen um 187 Mk. niedriger war als das der Lehrer. Erheblicher ist die Differenz bei den Alterszulagen, die bei den Lehrerinnen 119 Mk., bei den Lehrern 183 Mk. betragen, wenn nicht etwa bei dieser letzten Ziffer ein Druckfehler vorliegt; sie ist nämlich auffallend hoch. Wesentlich geringer sind die Unterschiede auf dem Lande; das Grundgehalt der Lehrerinnen ist nur um 23 Mk. und die Alterszulage gar nur um 4 Mk. niedriger als bei den Lehrern." Die Beträge für Wohnungsentschädigungen sind bei Landlehrern und Landlehrerinnen fast nahezu gleich; auch in den Städten beträgt die Differenz nur zirka 90 Mk. Weiterhin geht aus den betreffenden Tabellen hervor, „daß ein 25- bis 28jähriger Landlehrer im Durchschnitt ganze 34 Mk., ein 37- bis 40jähriger 50 Mk. und ein über 50 Jahre alter Lehrer 70 Mk. mehr bezieht als eine gleichaltrige Lehrerin. Auch die Unterschiede bei den städtischen Lehrern und Lehrerinnen sind nicht erheblich. Die Lehrer beziehen mit 4 bis 7 Dienstjahren im Durchschnitt 280 Mk. mehr, mit 16 bis 19 Dienstjahren 536 Mk. und mit 31 Dienstjahren 856 Mk. mehr als gleichaltrige Lehrerinnen. Zieht man hierbei die höheren Ausgaben der Lehrer für die Wohnung in Betracht, so bleiben recht bescheidene Beträge übrig, die dem Lehrer zum Unterhalt seiner Familie verbleiben. Die auffallend niedrigen Gehalte der Lehrer auf dem Lande gegenüber denjenigen der Landlehrerinnen finden zum Teil darin ihre Erklärung, daß der Osten nur verschwindend wenige Landlehrerinnen hat, während im Westen, in katholischen Bezirken, nahezu die Hälfte des Lehrpersonals weiblichen Geschlechts ist. Indessen stehen den niedrigern Gehalten des Ostens keineswegs entsprechend günstigere Teuerungsverhältnisse gegenüber. Man ist darüber wohl auf allen Seiten einig, daß die Gehalte des Westens auch bei Berücksichtigung der dortigen Teuerungsverhältnisse, also an und für sich, höher stehen als die des Ostens. Der Osten hat aber neben den niedrigern Gehalten auch die sonstigen ungünstigern Verhältnisse: überfüllte Schulklassen, abgelegene Ortschaften u. s. w., so daß die Landlehrer den Lehrerinnen gegenüber nicht nur durch niedrigere Gehalte im Nachteil sind, sondern auch in jeder andern Beziehung."

Das Schulunterhaltungsgesetz kann nur als Teil eines preußischen Schulgesetzes erscheinen, das die Verhältnisse der preußischen Volksschule gesetzlich ordnet; in dieser Hinsicht wird es weiter ausbauen, was im Jahre 1736 in den Principia regulativa begonnen worden ist. Da sich der Durchführung dieser gesetzlichen Regelung der Schulunterhaltung bedeutende Hindernisse entgegenstellten, die namentlich in dem Widerstand der Bevölkerung, besonders der Landbarone und Bauern, begründet waren, so suchte Friedrich II. das Einkommen der Lehrer durch ein festes und erhöhtes Schulgeld zu verbessern; da aber auch dieses Mittel nicht überall zur Anwendung kam, so bestimmte das „Allgemeine Landrecht" von 1794 die Unterhaltung der Volksschule als gemeine Last. Da aber die Träger dieser „gemeinen Last" nicht gesetzlich fixiert worden waren, so kam es auch unter diesem Gesetze nie zu befriedigenden Zuständen; so finden wir heute als solche Träger die

Digitized by Google

bürgerliche Gemeinde, Gutsbezirke und Schulsozietäten, Gutsherren, Grundherren, Patrone, Rittergutsbesitzer, Kirchenpatrone und Kirchengemeinden. Es fehlte an Bestimmungen über die Abmessung der Schulbedürfnisse, an einem Maßstab der Beiträge innerhalb der Schulgemeinde u. dgl.; daraus aber erwuchsen unzählige Streitigkeiten. Selbstverständlich mußten sich ja auch die sechs Schulgesetzentwürfe von 1819 bis 1892 mit der Schulunterhaltung beschäftigen; gelöst haben auch sie die Frage nicht. In der Kommission, die behufs Beratung des Süvernschen Entwurfes eingesetzt worden war, standen sich zwei Systeme gegenüber, „das eine wollte die Unterhaltung dem Staate übertragen, der dafür eine allgemeine Schulsteuer erhebt und das Vermögen besonderer Schul- und Erziehungsanstalten zum allgemeinen Schulfonds einzieht; das andere übertrug, mit Aufrechterhaltung der verschiedenen Stiftungen, die Pflicht der Unterhaltung zunächst den Kommunen und stellte die Unterstützung des Staates nur im Falle des teilweisen Unvermögens der einzelnen Gemeinde in Aussicht." Die Lehrerschaft sprach sich 1848 im allgemeinen für das staatliche System aus; sie wollte eine Staatsschule. Artikel 25 der preußischen Verfassung dagegen bestimmte über die Schulunterhaltung: „Die Mittel zur Errichtung, Erhaltung und Erweiterung der öffentlichen Volksschulen werden von den Gemeinden, und im Falle des nachgewiesenen Unvermögens ergänzungsweise vom Staate aufgebracht. Die auf besonderen Rechtstiteln beruhenden Verpflichtungen Dritter bleiben bestehen." Hiernach sind die Gemeinden die Träger der Schullast; die selbständigen Gutsbezirke werden als Gemeinden angesehen. „Die Unterhaltungspflicht," sagt bestimmter der Bethmann-Hollwegsche Schulgesetzentwurf von 1862, „trägt der Schulbezirk, der aus einer oder mehreren politischen Gemeinden oder aus einem Teil einer solchen besteht." Mit der Frage der Schulbezirke haben sich denn auch die nachfolgenden Minister beschäftigt; so erklärte der derzeitige Minister im verflossenen Jahr, daß er versucht habe, den Kreis zum Schulbezirk zu gestalten, aber wegen der Schwierigkeit des Ausgleichs in den aufgebrachten Vermögen u. a. Gründen davon abgekommen sei. Der preußische Staat leistet heute auf Grund des Besoldungsgesetzes Beiträge zur Besoldung, welche so berechnet werden, „daß für die Stelle eines alleinstehenden, sowie eines ersten Lehrers 500 Mk., eines anderen Lehrers 300 Mk., einer Lehrerin 150 Mk. jährlich gezahlt werden. Der Staatsbeitrag wird bis zur Höchstzahl von 25 Schulstellen für jede politische Gemeinde gewährt. . . . Für diejenigen Lehrerstellen, für welche der Staat den Besoldungsbeitrag an den Schulverband gewährt, wird aus der Staatskasse ein jährlicher Zuschuß von 337 Mk., für die Lehrerinnenstellen dieser Art ein jährlicher Zuschuß von 184 Mk. an die Alterszulagekasse des betreffenden Bezirks gezahlt und dem Schulverbande auf seinen Beitrag zur Kasse angerechnet." Außerdem werden vom Staate an einzelne Gemeinden noch einmalige widerrufliche Beiträge geleistet. Von dem Schulunterhaltungsgesetz erwartet man eine gleichmäßige Verteilung der Volksschullasten, die aber nur möglich ist, wenn der ganze Staat einen einzigen Schulverband bildet; in eine von ihm errichtete Landesschulkasse fließt das gesamte Schulvermögen, und zahlen die Gemeinden ihre Beiträge nach Maßgabe ihrer Steuerkraft.

Der Parlamentarier Dr. Arendt, der seit 1886 der Unterrichtskommission des preußischen Abgeordnetenhauses angehört, spricht im „Tag" seine Ansicht über die notwendige äußere Umgestaltung der



Digitized by Google

Rechtsverhältnisse der preußischen Volksschule aus; er sieht in der Verstaatlichung der Volksschule das einzige Heil für die Volksschule. In der Tat ist die Volksschule heute schon Staatsschule; die Gemeinden haben nur noch das Recht zu zahlen. Bei der Schulunterhaltungs- und Lehrerbesoldungsfrage handelt es sich nicht um die Lehrer, sondern um die Schule. „Je schlechter die Lehrer gestellt werden, um so geringer ihr Ansehen, ihre soziale Lage, um so weniger Anziehungskraft hat der Lehrerberuf für tüchtige Elemente, um so mehr Neigung und Gelegenheit haben die tüchtigen Lehrer ihren Beruf zu verlassen ... Mit den Anforderungen, die wir im Interesse der Volksbildung an den Lehrer stellen, müssen naturgemäß auch die Leistungen für die Lehrer steigen ... Die ungenügende Fürsorge für die Lehrer rächt sich durch Schädigung der Volksbildung und steigenden Lehrermangel," gegen den es nur ein durchgreifendes Mittel gebe: „Besserstellung der Lehrer". „Das ist die Ursache eines neuen, schweren Übelstandes, der aus dem Lehrerbesoldungsgesetz hervorging. Das Lehrerbesoldungsgesetz hat von einheitlichen Einkommenssätzen abgesehen. Wir glaubten damit im Interesse des Lehrerstandes zu handeln, weil wir fürchteten, daß sonst die armen Gemeinden, namentlich des Ostens, zum Schaden der Lehrer der Mittel- und Westprovinzen für den Einheitssatz maßgebend sein könnten. Aber die Ausführung des Gesetzes hat zu Mißständen geführt, die nicht vorausgesehen wurden. Die Gehaltsunterschiede beschränken sich nicht auf große Bezirke, sie sind vielmehr überall im engsten Kreise wahrnehmbar. Darunter leidet die Seßhaftigkeit des Lehrerstandes, eine der wichtigsten Voraussetzungen für seine gedeihliche Tätigkeit. Der Lehrer muß es als Unbilligkeit empfinden, wenn die gleiche Arbeit in gleichartigen Orten verschieden bewertet wird. Er drängt naturgemäß dahin, wo er die höchsten Sätze erreicht, und das ist in den Städten, insbesondere in den Großstädten. Die Folgen hiervon für die Volksbildung liegen auf der Hand. Wir stehen vor der Gefahr, eine ungleichartige Bildung zu erhalten, eine minderwertige auf dem platten Lande, eine höherwertige in den Städten. Gerade auf dem Lande aber ist der Lehrer besonders berufen, über den Rahmen der Schule hinaus auf die Bevölkerung bildend einzuwirken. Der mit seiner Gemeinde auf Gedeih und Verderb verbundene ländliche alte Ideallehrer beginnt auszusterben. Selbstverständlich leidet hierunter nicht nur das Land, sondern ebenso die Stadt, die ja beständig Zufluß auf dem Lande ausgebildeter Bewohner erhält. Es liegt nicht nur im Interesse der Volksbildung, sondern es ist auch wirtschaftlich und sozial von höchster Bedeutung, daß die Gleichartigkeit der Volksbildung in Stadt und Land aufrecht erhalten wird. Es erscheint nun aber als Widerspruch in sich, daß wir eine gleichartige Volksbildung fordern und trotzdem die Volksschule als eine Veranstaltung der Gemeinde hinstellen. Tatsächlich hat die Gemeinde auf die innere Schulentwicklung gar keinen Einfluß. Was gelehrt und gelernt wird, wer lehrt, wer lernt, bestimmt und beaufsichtigt der Staat. Deshalb würde auch der Übergang der Volksschule vom städtischen Etat auf den Staatsetat die Schule als solche ganz unberührt lassen. Insbesondere die konfessionellen Fragen kommen hierbei nicht im mindesten in Betracht. Bei der Verstaatlichung der Volksschule handelt es sich wesentlich nur um eine Finanzfrage. Würde das allseitig anerkannt, so müßte der Widerstand gegen eine solche im ersten Augenblick vielleicht radikal erscheinende Maßregel sich wesentlich vermindern. Es würden dann die grundsätzlichen Bedenken wegfallen, und

Digitized by Google

es wäre lediglich die Zweckmäßigkeitsfrage zu erörtern. Hier aber sind die Gründe geradezu drängend, die auf die Verstaatlichung hinwirken. Nur durch diese werden wir eine gerechte Verteilung der Schullasten erreichen und eine Entlastung der ärmeren Landesteile, die insbesondere für manche Landgemeinden und für viele Industriebezirke geradezu rettend wirken und die Bedeutung der Schutzzölle und der Handelsverträge übertreffen wird. Der Lehrer aber, aus seiner Zwitterstellung als mittelbarer Staatsbeamter befreit, wird als unmittelbarer Staatsbeamter eine endliche Erfüllung seiner berechtigten Wünsche erreichen, während der Anreiz zum Stellenwechseln ein Ende findet und die Gleichartigkeit der Volksbildung in allen Landesteilen gewährleistet bleibt. Der Staat ist selbstverständlich nicht imstande, die gesamten Schullasten ohne neue Einnahmequellen zu übernehmen. Die Schullasten werden in den Gemeinden durch Einkommensteuer aufgebracht; es ist deshalb naturgemäß ins Auge zu fassen, die Schullasten auch künftig durch Schulzuschläge zur Staatseinkommensteuer zu decken. Das ist zugleich der einzige Maßstab, der allen Streitigkeiten um die Schulunterhaltungspflicht ein Ende macht. Ob Gutsbezirk, ob Land-, Stadt- oder Vorortgemeinde, die Schullast wird von den Einkommensteuerpflichtigen des ganzen Staates gleichmäßig getragen. Dadurch entsteht eine Ausgleichung zwischen den ärmeren und den reicheren Landesteilen, die nur gerecht ist, da das ganze Land ein gleiches Interesse an der Volksbildung aller seiner Bewohner hat."

In einzelnen Städten und kleineren deutschen Staaten finden immer wieder zeitgemäße Regelungen der Lehrergehalte statt; allerdings darf man auch hier nicht das zeitgemäß im absoluten, sondern man darf es nur im relativen Sinne nehmen. So hat Gotha (Stadt) die Lehrergehalte neu geregelt; die Lehrer beginnen im ersten Dienstjahre mit einem Gehalte von 1000 Mk. und erreichen im 31. Dienstjahre einen solchen von 3000 Mk., was für Gotha noch immer recht bescheiden genannt werden muß. Im Altenburger Land sind die Pensionsverhältnisse der Lehrer neu geregelt worden; nach dem neuen Gesetz beträgt künftig die Pension bis zum 5. Dienstjahr, vom 21. Lebensjahre an gerechnet, 25 Proz. des Gehalts; von da ab steigt dieselbe alljährlich um 1 Proz., vom 16. Dienstjahr ab um $1^1/_2$ Proz., vom 26. Dienstjahr ab aber um 2 Proz., so daß der höchste Satz von 80 Proz. mit der Vollendung des 39. Dienstjahres erreicht wird. In Bedürfnisfällen kann die Pension um 10 Proz., jedoch höchstens bis zu 1800 Mk. erhöht werden. Die Wohnung der Landlehrer wird vom 1.—12. Dienstjahre mit 150 Mk., vom 13.—20. Dienstjahre mit 200 Mk., und später mit 250 Mk. angerechnet.

---

## V. Schulverwaltung.

Zu den stehenden Tagesfragen in der Schulpolitik gehört auch die Schulaufsichtsfrage, obwohl sich neues darüber kaum sagen läßt; aber sie ist eine Frage des innersten Lebens der Volksschule und muß daher so lange immer und immer wieder erörtert werden, bis sie endgültig gelöst ist. Das Wort „Schulaufsicht" bedeutet eigentlich nicht das, was es vom pädagogischen Standpunkte aus bedeuten sollte; denn der Schwerpunkt liegt nicht eigentlich in der Aufsicht, sondern in der

Digitized by Google

Leitung und Pflege. Daß die Kirche resp. die Geistlichkeit das letztere nicht ausführen kann, wird von einsichtsvollen Geistlichen zugegeben; hier kann nur von einer, recht äußerlichen, Aufsicht die Rede sein. Viele Geistliche aber fangen an, die letztere überdrüssig zu werden; sie halten sich für diesen Dienst zu gut und wollen auch dem Lehrer, mit dem sie als Erzieher doch zusammenarbeiten sollen, nicht als Aufseher gegenüberstehen. Die Ultramontanen und Konservativen allerdings wollen von Aufgeben dieses letzten Restes der kirchlichen Herrschaft über die Schule nichts wissen; sie weichen nur der Gewalt von dem Besitz, und wenn dieser für sie auch ganz entwertet ist. Mit welchen Mitteln die katholische Kirche ihre Herrschaft über die Schule aufrecht zu erhalten sucht, das zeigt der Schulstreit in Trier; der Rückzug, den der Bischof unter dem Einfluß des Papstes antreten mußte, war nur ein scheinbarer Sieg des Staates gegenüber der Kirche, denn schließlich hat der erstere der letzteren gegeben was sie wünschte. In einem mit dem Bischofe in Trier getroffenen Übereinkommen heißt es: „Die vom Bischof beanstandeten Lehrbücher werden abgeschafft; der Unterricht in den Hauptfächern am Lehrerinnenseminar und an der Töchterschule wird von Katholiken erteilt; die Religionslehrer werden durch den Bischof nach persönlicher Auswahl nominiert." In Saarbrücken, Kreuznach und München-Gladbach hat der Klerus ein ähnliches Verhalten wie der Bischof in Trier gezeigt; überall sucht er seinen Einfluß auf die Schule auf Kosten des Staates auszudehnen. Unbegreiflich aber ist es, wenn es noch Lehrer gibt, welche dieses Streben der Kirche unterstützen, ja es zu rechtfertigen suchen! „Da die Schule," sagte der Lehrer und Abgeordnete Sittard-Aachen auf dem Bonner Katholikentag, „nicht nur lehren, da sie auch erziehen soll, so müssen wir verlangen, daß die Aufsicht über die Schule in die Hand von Männern gelegt werde, die in kirchlicher Beziehung durchaus einwandfrei sind..., die tüchtige pädagogische Kenntnisse mit einem guten katholischen Herzen verbinden." Das sind aber nach der Auffassung der katholischen Kirche nur die katholischen Geistlichen.

Viel mehr Verständnis für eine sachgemäße Lösung der Schulaufsichtsfrage zeigt sich in neuerer Zeit bei den liberalen Parteien und namentlich auch bei der liberalen Geistlichkeit. Bezeichnend ist in dieser Hinsicht die Rede, welche der nationalliberale Abgeordnete Pfarrer und Kreisschulinspektor Dr. Hackenberg auf dem preußischen Delegiertentag der nationalliberalen Partei gehalten hat. „Mein letztes Wort," sagt er, „gelte der Volksschule. Als Windhorst seinerzeit den Kampf um die Schule in Aussicht stellte, dachte er in erster Linie an die Volksschule, und Viktor Kathrein von der Gesellschaft Jesu schreibt, die Frage aller Fragen, die Frage, die einzig und allein über unsere Zukunft entscheidet, ist, ob unsere Volksschulen christlich bleiben oder nicht. Sie sind nach seiner Meinung nur dann christlich, wenn sie unter Alleinherrschaft der Kirche stehen. Demgegenüber werden wir daran festhalten, daß die Leitung unserer Schulen einzig und allein dem Staate zukommt. Der Anspruch der Kirche auf die Schule ist einfältig und unberechtigt. Die Phrase, daß sie Tochter der Kirche sei, ist geschichtlich nicht zu erhärten; daß sie ein Besitzrecht an der Schule habe, ist nur dann wahr, wenn der Satz gilt, daß Eigentum Diebstahl ist. Allen Respekt vor unserer Volksschule, diesem erhabensten und idealsten, diesem leutseligsten und menschenfreundlichsten unserer Institute. In unserer Volksschule soll jedes Kind, auch das ärmste und unbegabteste, nicht abgerichtet, sondern

Digitized by Google

gebildet, nicht nur unterrichtet, sondern erzogen werden zu einer freien Persönlichkeit, zu allem guten Werke geschickt. Dem preußischen Schulmeister hat Fürst Bismarck einen Anteil an dem weltgeschichtlichen Sadowa zuerkannt und das stolze Albion führt den wirtschaftlichen Aufschwung unserer Nation auf unsere Schule zurück; sie ist das Vorbild aller Kulturstaaten. Wir wollen unsere Volksschule hoch halten, pflegen und fördern, allen reaktionären Anstürmen zum Trotz, dem Vaterlande zum Segen. Wir haben eine Volksschule, aber wir haben kein Volksschulgesetz; aber die nächste Periode wird uns ohne Frage ein Schulunterhaltungsgesetz bringen müssen, um der schreienden Ungerechtigkeiten willen, unter der leistungsschwache Leute seufzen. So gewiß unsere Fraktion den Finger auf den schreienden Notstand gelegt hat, so gewiß wird sie Hand anlegen, die Lasten gerechter zu verteilen, sie auf breitere Schulter zu legen und, wenn alle Härten sich nicht mildern lassen, auf den Staatssäckel abzuwälzen. Die Staatsschule kann ich nicht empfehlen; ich kann diesem Vorschlage nicht das Wort reden, nicht nur, weil sie heute aussichtslos ist, auch im Interesse der Schule selbst. Die Förderung weiter Kreise würde verloren gehen und immer mehr würde ein Materialismus und eine Uniformierung eingeführt werden, die das Volksschulwesen nicht vertragen kann. Es werden beim Gesetz auch gewisse Fragen des innern Schulbetriebes angeregt werden und versucht werden, sie gesetzlich festzulegen. Das haben ja Zentrum und Konservative zur Conditio sine qua non gemacht. Wir werden es abwarten; aber, wenn auf dem letzten Katholikentag in Köln gesagt wurde: In Preußen geht etwas vor hinter den Kulissen, dann ist der Gedanke nicht abzuweisen, als ob unsere Schulverwaltung diesen Majoritätsparteien Konzessionen zu machen beabsichtigt — dann werden wir allen Grund haben, auf der Hut zu sein. Lassen Sie mich hier eins einschalten: Auch auf dem Gebiet unseres Volksschulwesens hat dank der großen Nachgiebigkeit der Regierung der Klerikalismus sich mehr Herrschaft angeeignet, als man gemeinhin annimmt, als sich in Zahlen beweisen läßt. Wer den Dingen nahe steht, weiß, wie der Priester eine ausschlaggebende Rolle spielt, auch wenn er nicht Ortsschulinspektor ist. Der Lehrer sieht vielmehr darauf, seinem Geistlichen zu gefallen als dem staatlichen Inspektor. Die Frage über die Konfessionalität der Volksschule dürfte nicht mehr so viel Staub aufrühren; sie wird nicht mehr so sehr als Prinzipienfrage aufgefaßt, sondern als eine Frage der Taktik, der Praxis und der Überlieferung. Wenn aber früher in liberalen Kreisen die Meinung vorgeherrscht hat, die Simultanschule sei ein rechtes Mittel, um die Schule vor hierarchischen Einflüssen zu wahren, so hat die Praxis in Altpreußen bewiesen, daß diese Praxis gerade in ihr Gegenteil verkehrt worden ist. Der zielbewußt fortschreitende Klerus hat sich auch mit der Simultanschule abzufinden gewußt; mit Klagen und Beschwerden hat er erreicht, daß die Praxis dort ganz nach seinen Wünschen geschieht, wenn auch nicht immer, wenn z. B. der Große Kurfürst aus der Geschichte in den Religionsunterricht verwiesen werden soll. Nicht die Simultanschule ist das Mittel, sondern die Schulaufsicht, durch das der Staat sein Recht wahren und schützen, seinen Einfluß auf die Schule ausüben und aufrecht erhalten kann. Daß die jetzige Schulaufsicht, ich meine die Ortsschulaufsicht, längst überlebt ist, daß sie ein ganz dürftiger Zweig am Baum des Volksschulwesens ist, dürfte hier nicht ausgeführt zu werden brauchen. Die örtliche Instanz der Schulpflege kann nur durch den eigens ein-

gerichteten Schulvorstand ausgeübt werden, wo die Familien hinzugehören und vor allem auch der Lehrer. Vielklassige Schulen sollten unter einem Rektor stehen; das sollte ein A B C sein, das die Schulverwaltung längst kennen müßte. Der Schwerpunkt der Schulaufsicht liegt aber in der Kreisinstanz, in der Besetzung der Kreisschulinspektionen. Schon unter den heutigen Verhältnissen, wo wir Kreisschulinspektoren im Haupt- und Nebenamt haben, sollte nicht nur das technische Geschick maßgebend sein, sondern es sind Männer in diese Stellungen zu bringen, die ein starkes Rückgrat haben, das sich nicht beugt gegen Schmeichler und vor hierarchischen Drohungen. Soll die Schulaufsicht aber nicht nur bureaukratisch, sondern als Pflege ausgeübt werden, kann dies nur von sachkundigen Personen geschehen aus dem Lehrerstande selbst, die im Hauptamte zu Schulinspektoren aufrücken. Auch die Volksschullehrer haben das Recht wie alle Lehrer von ihresgleichen beurteilt zu werden. Nur wenn er eine fachgemäße Beaufsichtigung hat, die ihn zu würdigen versteht, nur dann wird er die Freudigkeit und Zufriedenheit sein eigen nennen können, die unerläßlich ist, wenn er seinem Beruf treu sein soll."

Das Organ der großen Mehrheit der schleswig-holsteinischen Geistlichkeit, das „Kirchen- und Schulblatt", das den sogenannten positiven Standpunkt in kirchlicher Beziehung vertritt, befürwortet entschieden die Beseitigung der geistlichen Schulaufsicht. Es schreibt u. a.: „Die Ausübung der Schulinspektion ist aber nicht nur unnütze Zeit- und Kraftvergeudung, sie ist geradezu verwerflich. Die Lage eines geistlichen Schulinspektors ist eine unwürdige. Man hat ihn gleichsam zwischen drei Feinde geworfen: Behörde, Lehrer und Kommune. Mit einem von ihnen verdirbt er's auf jeden Fall, den Schaden hat allemal das geistliche Amt. Es ist, als ob der Satan das Amt des staatlichen Schulinspektors eigens erfunden hätte, um dadurch die Geistlichen in Mißkredit zu bringen und auf diese Weise dem Reiche Gottes irgend Abbruch zu tun."

Professor Th. Ziegler in Straßburg schreibt in seinem „Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen": „Daß der Religionsunterricht konfessionell sein muß, ergibt sich eben aus der historischen Entwicklung der Religion, die nie eine unbestimmte und allgemeine, sondern stets eine geschichtlich und seit der Reformation immer auch konfessionell gestaltete ist. Daher sind im Religionsunterricht die Kinder nach den Konfessionen zu trennen, Dissidentenkinder aber davon zu dispensieren; denn wenn irgendwo, so ist im religiösen Leben jeder Zwang vom Übel. Weil aber der Religionsunterricht dem Bestehen verschiedener Kirchen entsprechend konfessionell gegliedert sein muß, so ist hier der Ort, wo die Kirche mit Recht den Anspruch erhebt, dabei auch ihrerseits ein Wort mitsprechen zu dürfen. Daher räumen die meisten deutschen Staaten der Kirche das Recht ein, den Religionsunterricht auch durch ihre Organe inspizieren zu lassen. Aber von diesem Standpunkte aus erhebt die Kirche viel weitergehende Ansprüche und betrachtet die Schule als ihr Organ und Anhängsel, als ihr untertan und dienstpflichtig. Sie beruft sich dafür gerne auf die Tradition, behauptet, sie sei dem Staate gegenüber das Höhere und sie verstehe das Erziehen am besten. Allein unser geschichtlicher Überblick hat gezeigt, daß das gute, alte Recht an der Schule in Wirklichkeit vielmehr auf der Seite des Staates ist. Die Kirche hat die allgemeine Volksschule zu gründen versäumt; erst der Staat hat sie durch Aufstellung des Schulzwanges im 17. und 18. Jahrhundert ins Leben gerufen, und die Personalunion des Schul-

Digitized by

meisters mit dem Küster und dem Organisten ist keine andere als die des Lehrers mit dem Gemeindeschreiber oder dem Postagenten, eine zufällige und keine allgemeine. Wenn sich aber die Kirche auf ihr höheres Recht beruft, weil sie für ein Jenseitiges zu sorgen habe, so ist dem gegenüber daran festzuhalten, daß der Zweck der Erziehung in erster Linie ein diesseitiger ist: unsere Kinder brauchbar und tüchtig für das Leben zu machen, das ist die Aufgabe der Schule, und das ist eine weltliche Angelegenheit. Auch hat die Kirche seit langem aufgehört, eine einheitliche und allgemeine zu sein: gerade die konfessionellen Gegensätze zerklüften unser Volk am meisten und am gefährlichsten; die Kirche also ist ein Partikulares, nur der Staat ist der alles umfassende Reif, der deshalb auch allein eine allgemeine Volksschule zu schaffen imstande war. Endlich ist die Behauptung, daß die Kirche und ihre Geistlichen diese Aufgabe am besten lösen können, veraltet. Die Pädagogik ist eine Kunst, die gelernt werden muß, und weder das Studium der Theologie als solches, noch der pädagogische Kursus der jungen Theologen, der ganze sechs Wochen dauert, befähigt an sich schon zum Unterrichten und Schulehalten, und noch viel weniger zur Aufsicht über Schule und fachmännisch geschulte Lehrer. Daher ist das Verlangen der Lehrer in ganz Deutschland nach einer fachmännischen Schulaufsicht im Hauptamte ein durchaus berechtigtes: gerade da, wo eine solche besteht, wie in Hessen oder in Baden oder in den großen Städten Preußens, erfreut sich die Schule einer besondern Höhe und Blüte. Und wenn die Lehrer die geistliche Schulaufsicht als Fremdherrschaft besonders unangenehm empfinden, so haben sie durchaus recht und werden immer mehr recht bekommen, je höher sie selbst an pädagogischem Können und an wissenschaftlicher Bildung wachsen. Das erkennt auch ein Teil der evangelischen Geistlichen in Württemberg, im Reichslande rückhaltlos an, und da, wo die weltliche Schulinspektion bereits besteht, haben sie sich ohnedies damit abgefunden. Nur in katholischen Ländern hält man an diesem unhaltbaren Anspruch zähe fest. Und ebenso fest an dem Widerstande gegen die Simultanschule, und doch liegt der Segen einer solchen auf der Hand, wenn Kinder verschiedener Konfessionen auf einer Schulbank zusammensitzen und sich von Jugend auf als Menschen kennen und als Söhne eines Volkes vertragen lernen, und wenn der Lehrer z. B. im Geschichtsunterricht sich hüten muß, Äußerungen zu tun, die Andersgläubige verletzen müssen. So ergeben sich aus dem Zusammenhange der Schule mit der Kirche und aus dem Grundsatze, daß die Schule dem Staate gehört, wie sie historisch ein Werk des Staates ist, allerlei Konflikte einerseits und allerlei Aufgaben anderseits, die das 20. Jahrhundert zu lösen haben wird. Der brutale Vorstoß des katholischen Klerus in Trier gegen die paritätische Schule scheint einen neuen Kultur- und Schulkampf einleiten zu wollen, wie ihn ja Windhorst längst schon dem Staate angekündigt hat."

Von den Kundgebungen bezüglich der geistlichen Schulaufsicht aus den Reihen der Geistlichen wollen wir nur einige hervorheben. So hat z. B. Pastor Hiecke-Kötzschenbroda auf der Meißener Kirchen- und Pastoralkonferenz folgende Sätze begründet: 1. Die von Gemeinde und Staat erforderte Ortsschulaufsicht, welche eine sachliche und eine persönliche Aufgabe hat, ist unter gewissen Verhältnissen dem Geistlichen in Fortsetzung eines geschichtlich gewordenen Zustandes übertragen. 2. Gegen diese durch die Geistlichen geübte Ortsschulaufsicht ist seit Jahrzehnten eine Bewegung der Lehrerschaft im Gange, die fach-

Digitized by Google

männische Aufsicht fordert, jede kirchen- und religionsfeindlichen Ziele ablehnt, aber nicht immer die sachlichen Grenzen innegehalten hat. 3. Infolge davon ist unter den Geistlichen eine weitgehende Verstimmung entstanden, zumal sie lange Zeit hindurch nicht den erwarteten Schutz seitens ihres Auftraggebers und seiner ihnen vorgeordneten Organe zu finden glaubten, so daß dadurch vielfach die Freudigkeit des Wirkens vermindert und der Erfolg desselben verhindert worden ist. 4. Zu dieser Bewegung hat man auf seiten der Geistlichen eine dreifache Stellung eingenommen: a) man hält sie für unberechtigt, da sie ein historisches Recht und das innere Recht der Kirche auf die Kinder antaste und den Schwerpunkt einseitig in die Fachaufsicht verlege, und für gefährlich, da sie nur zur Entchristlichung der Schule führe; b) man hält sie für berechtigt, denn die Ortsschulaufsicht der Geistlichen sei, weil nur im Nebenamte geführt, der Schule hinderlich, weil die Selbständigkeit der Lehrer bevormundend, den Lehrer bedrückend, weil den Lehrerstand gegen Geistliche und damit gegen die Kirche aufreizend, der Kirche schädlich, weil oft doch nur zum Schein geführt, des Geistlichen unwürdig; c) man hält, ohne sich für eins der vorigen zu entscheiden, an ihr fest, weil sie der einmal bestehende gesetzliche Zustand sei und Opportunitätsrücksichten ihre Beibehaltung wünschenswert machen, weil man in der Ausübung derselben noch keine Schädigung gefunden hat und weil man in der Bewegung nur Prinzipienreiterei erkennt; darum sucht man durch allerlei Vorschläge, wie Namensänderung, Überweisung der Fachaufsicht an den Bezirksschulinspektor u. a. den bestehenden Zustand zu bessern. 5. a) Die Rechte, mit denen man die Beibehaltung der Ortsschulaufsicht der Geistlichen begründet, sind nicht stichhaltig, denn historische Rechte sind der Entwicklung unterworfen, das innere Recht der Kirche fordert nicht die ganze Schulaufsicht, sondern nur die Wahrung des christlichen Geistes in der Schule, das bestehende Gesetz und alle Opportunitätsrücksichten sind auch nur zeitlich. b) Wenn die Weiterentwicklung der Schulgesetzgebung auf Aufhebung der Ortsschulaufsicht der Geistlichen zudrängt, so hat die Kirche keinen Anlaß, grundsätzlich dem zu widerstreben, denn sie besteht auch dort, wo diese Aufsicht nicht geübt wird; nur muß sie nach ihrem inneren Rechte Gewährleistung für die Erhaltung des christlichen Geistes, ja des konfessionellen Charakters der Volksschule fordern und dazu gewisse Teilnahme an der Schulverwaltung (im Schulvorstande) und Aufsicht über den Religionsunterricht verlangen, die ihr auch in der Bewegung im großen und ganzen nicht versagt worden sind; bis dahin aber wird sie in ihren Dienern nicht müde um des Gewissens willen das auf Grund des bestehenden Gesetzes in sie gestellte Vertrauen möglichst zu rechtfertigen. c) So liegt die Beibehaltung der Ortsschulaufsicht nicht so sehr im Interesse der Kirche, die damit nur einen Dienst, keine Herrschaft ausüben will, als vielmehr im Interesse der Schule, ist doch der Segen davon für die Schule nicht geleugnet worden, wird doch die Befähigung der Geistlichen dazu noch immer anerkannt, kann doch ihre Ausübung ohne Beeinträchtigung der Selbständigkeit des Lehrers und seiner Ehre geschehen, so daß sich Lehrer und Geistliche auf dem Grunde des Bestehenden zum Segen ihrer Arbeit im Dienste des gemeinsamen Herrn zusammenschließen können und sollen zu selbstverleugnendem Wirken in freundlichem Nebeneinander, ja in freundschaftlichem Füreinander, wozu auch alle helfen sollen und müssen, nicht nur die vom Amts wegen dazu berufen sind, sondern auch die, denen das Wohl der Schule am Herzen liegt.

Digitized by Google

Auch der Pfarrverein der Provinz Posen hat sich mit der Ortsschulaufsicht der Geistlichen beschäftigt und auf Vorschlag des Berichterstatters, Sup. Beyer-Filehne, folgende Resolution angenommen: „Die Ortsschulaufsicht der Geistlichen über die gesamte Tätigkeit des Lehrers ist nicht mehr zeitgemäß. Bis zu ihrer Beseitigung sollen, um unser Amt ersprießlicher zu gestalten, a) die Pfarrer die Möglichkeit haben, das Ortsschulaufsichtsamt niederzulegen, bezw. gar nicht erst anzunehmen; b) es sollen neue Bestimmungen über die Beaufsichtigung des Religionsunterrichts erlassen werden; c) die Pastoren sollen grundsätzlich Vorsitzende der Schulvorstände sein; d) eine neue Instruktion für Ortsschulinspektoren, die allgemein, nicht bloß für einen Regierungsbezirk gültig ist, ausgearbeitet werden, und e) die Festsetzung der Dienstaufwandsentschädigung nach bestimmten, allgemein gültigen Grundsätzen erfolgen und nicht mehr in das Belieben der einzelnen Bezirksregierung gestellt sein."

Der Pfarrerverein der Provinz Sachsen hat in Magdeburg beschlossen, sich weder von der Ortsschulaufsicht noch von der nebenamtlichen Kreisschulinspektion trennen zu wollen. Hinsichtlich der ersteren wurden folgende Leitsätze angenommen. „1. Es möge uns unter Darlegung der zwingenden Gründe die Niederlegung der Ortsschulaufsicht gestattet und deren Übernahme von uns nicht mehr durch eine uns bindende Verfügung gefordert werden. Es wird für selbstverständlich gehalten, daß die Niederlegung und Versagung der Annahme nur in dringenden Fällen geschieht. Dieser Wunsch soll nicht bezwecken, daß wir die Ortsschulinspektion los werden, sondern daß wir sie unter würdigeren Verhältnissen behalten. 2. Da die Bestimmungen über die Aufgaben der Ortsschulaufsicht je nach den verschiedenen Regierungsbezirken verschieden sind, und durch Regierungsverfügung abgeändert werden können, da über die Rechte und Pflichten der Ortsschulinspektoren weitgehende Unklarheit herrscht, möge der Herr Kultusminister gebeten werden, die einzelnen Regierungen unter Angabe allgemeiner Gesichtspunkte, die sich vor allem auf die Rechte und Pflichten der Ortsschulinspektoren im inneren Schulbetrieb beziehen, zu veranlassen, da, wo es noch nicht oder in unzureichender Weise geschehen ist, Dienstinstruktionen auszuarbeiten. 3. Die Vorbildung für das spätere Schulamt muß schon auf der Universität beginnen. Im pädagogischen Seminar sollten die Studierenden der Theologie mit den Bestimmungen des Volksschulwesens bekannt gemacht werden. Das Vikariatsjahr sollte mehr als bisher dazu dienen, die Kandidaten in die Schulpraxis und Schulleitung einzuführen. Zu wünschen wäre, daß recht viele Kandidaten das Rektorexamen ablegen und die Kreisschulinspektoren aus den Geistlichen, die das Rektorexamen abgelegt haben, genommen werden. 4. Es möge dahin gewirkt werden, daß, soweit dies noch nicht geschehen ist, den Ortsschulinspektoren eine feste Entschädigung für die erwachsenden baren Auslagen unter Berücksichtigung der Zahl der Klassen und der Entfernung der Schulorte gewährt werde." — Die Kreisschulinspektion im Nebenamt wurde mit folgendem Beschluß bedacht: „Wir halten an der Überzeugung fest, daß die geistliche Kreisschulinspektion im Nebenamte sowohl den Interessen der Kirche wie der Schule zu dienen geeignet ist, bedauern, daß maßgebende Instanzen zum Teil darauf ausgehen, dieses Band zwischen Schule und Kirche immer mehr zu beseitigen, hoffen von unseren kirchlichen Behörden, daß sie nur notgedrungen hierzu mithelfen und nach Möglichkeit für die Aufrechterhaltung des status quo eintreten." —

Digitized by Google

Die Geistlichen Braunschweigs haben auf verschiedenen Versammlungen folgende Thesen angenommen: 1. Die Volksschule ist gemäß der in unsrer Schulgesetzgebung niedergelegten Anschauung nicht allein kulturelle Bildungsanstalt, sondern in erster Linie Erziehungsanstalt, die mitzuhelfen hat zur Erziehung christlicher frommer und rechtschaffener Menschen, treuer Untertanen und nützlicher Mitglieder der bürgerlichen Gesellschaft (§ 6 der Dienstinstruktion vom 29. Oktober 1836). 2. Demnach sind es nicht bloß historische, sondern tiefere, fortwaltende Gründe, die der in der Gesetzgebung ausgesprochenen Verbindung von der Kirche mit der Volksschule zugrunde liegen — das Recht, welches die Kirche zunächst auf Beteiligung beim Religionsunterricht hat, und das Bewußtsein, daß der Kirche das lebendigste Interesse an der Veredlung der Menschheit überhaupt innewohnt. 3. Da der Religionsunterricht der Zentralpunkt ist, der alle unterrichtliche und erziehliche Tätigkeit des Lehrers zu beleben und der mit allen Unterrichtsfächern in lebendigster Beziehung zu stehen hat, so ist es berechtigt, daß die Diener der Kirche berufen sind, an dem ganzen Werke der Schule mitzuarbeiten. 4. Die Ortsschulaufsicht, welche als unterste Instanz die Mitarbeit der Kirche an der Volksschule vermittelt, ist notwendig, weil die Lehrer der Volksschule es mit Kindern in unentwickeltem, urteilslosem Alter zu tun haben, und die Stellung der Lehrer gegenüber den Kindern eine souveräne ist; sie ist notwendig im Interesse der Eltern, der Kinder, der Lehrer und kann durch die Bezirksschulaufsicht nicht in ausreichendem Maße ersetzt werden. 5. Der geistliche Stand ist in der Lage, die Ortsschulaufsicht, sonderlich auf dem Lande, zum Segen der Schule auszuüben. Die allgemeine und besondere Bildung des geistlichen Standes befähigt ihn zur vornehmlichen Aufgabe der Ortsschulaufsicht, die allgemein erziehliche Seite des Schulunterrichts zu pflegen und zu beaufsichtigen, und bietet auch die Grundlagen für die Erfüllung der sekundären Aufgabe, die methodisch-technische Seite des Unterrichts zu beeinflussen. 6. Die Bezirksschulaufsicht, der vor allem die methodisch-technische Seite des Unterrichts untersteht, kann in nebenamtlicher Verwaltung durch pädagogisch fähige Geistliche, deren Hauptamt nicht zu arbeitsreich ist, in ausreichender Weise ausgeübt werden. 7. Die mit der eigentlichen Schulleitung betraute kirchliche Oberbehörde ist nach ihrer Stellung und Zusammensetzung in der Lage, die Interessen des Staats, der Kirche und der Schulsozietäten auf dem Gebiete des Volksschulwesens wahrzunehmen und so allseitig die Aufgaben und Ziele der Jugendbildung zu vertreten."

Die Geistlichen werden die Lösung der Schulaufsichtsfrage im Sinne der Bestrebungen des Lehrerstandes wohl noch auf einige Zeit hinausschieben, auf die Dauer aber nicht verhindern können; selbst die katholischen Lehrer leisten ihnen hier nicht mehr Folge. So schreiben die „Pädag. Monatshefte, Zeitschrift zur Förderung der katholischen Pädagogik u. s. w." von Knöppel (X., 3): „Der Zug der Zeit, der auf Befreiung aus unwürdiger Bevormundung hinzielt, ist auch in der Lehrerwelt zu stark, als daß sie ihn aufzuhalten vermöchten. Es wird wohl allenthalben von der Lehrerschaft das Recht der Kirche auf christliche Erziehung der Schulkinder bezw. Überwachung derselben anerkannt; aber mit der historischen Überlieferung betr. Beaufsichtigung und Bevormundung der Lehrer muß gebrochen werden. Die Zeiten sind vorbei, wo der Lehrer von Zeit zu Zeit sich Anleitung zum ‚Schulehalten' von dem Pfarrer erbitten mußte; damals war eine solche Schulaufsicht notwendig und zweifelsohne von Segen. Heutzutage aber, wo die

Digitized by Google

Vorbildung der Lehrer eine andere geworden ist, noch an dieser Einrichtung festhalten wollen, hieße die berufliche Ausbildung der Lehrerschaft in Mißkredit bringen."

Hat die Kirche ein Recht auf die Schule? so fragt Pfarrer Boeckh Schwabach in „Blätter für Schulpraxis" (XIV., 1). Er nennt den Satz: „Die Schule ist die Tochter der Kirche," einen „oft widerlegten" und „nie bewiesenen" und verwirft ihn deshalb; aber er bedauert, daß man die Verdienste der Kirche um die Schule so gering werte. Er schlägt diese Verdienste hoch an; aber er weist es entschieden zurück, wenn die Kirche auf Grund derselben einen Rechtsanspruch auf die Herrschaft über die Schule macht. „Die Entwicklung des Volksschulwesens in den letzten vier Jahrzehnten hat sich vollzogen unabhängig von der Kirche; die Kirche hat diese Entwicklung mitgemacht, indem sie dem Staate ihre Diener überließ zur Beaufsichtigung der Volksschulen." Diese haben sich bei der Ausübung ihres Amtes redliche Mühe gegeben; aber „veranlaßt hat die Kirche diese Fortentwicklung durch ihre Diener nicht, Führerin in der fortschreitenden Entwicklung ist sie nicht gewesen und ist sie auch heute nicht." Darum, so folgert er, hat die Kirche kein Recht mehr auf die Schule; „die Kirche wird ihr Recht auf die Schule, als sachlich nicht mehr begründet, drangeben, aber um so nachdrücklicher und entschiedener ihr göttliches Recht an der Schule festhalten." Darum soll nach seiner Ansicht die Kirche an der Lokal- und Distriktsschulinspektion festhalten; denn sie „ist zurzeit die einzige Form, in der die Kirche das Recht, das sie an der Schule und in der Schule besitzt, ausübt". Weil die Schule ihre Zöglinge zu sittlichen Persönlichkeiten heranbilden will und sich dazu auch der religiösen Bildung bedient, darum nimmt Boeckh für die Kirche das Recht an der Schule und in der Schule in Anspruch; für ihn gibt es natürlich nur eine kirchliche Religion und eine kirchlich-religiöse Bildung. Sein Standpunkt ist der der katholischen Kirche; nur die Kirche resp. der Geistliche hat die wahre Religion, und diese kann er sich ohne kirchliche Dogmen nicht denken. Anderseits gesteht er voll und ganz zu, daß die Geistlichen heute zur Schulleitung nicht mehr befähigt sind; er erkennt auch die Forderung des Lehrerstandes als berechtigt an, daß nur Fachleute zur Schulaufsicht und Schulleitung zu berufen sind. Er fordert daher nur die Konfessionsschule und die Mitwirkung der Kirche in der Schulpflege; diese Forderung ist in seiner Auffassung der Religion und der religiösen Bildung begründet. Daß der Geistliche in der Schulpflege sein soll, finden wir berechtigt; ebenso aber auch, daß der Lehrer in der Kirchenpflege ist. Solange die Schule Konfessionsschule ist, ist sie Kirchenschule; dann aber hat die Kirche auch das Recht der Leitung und Aufsicht über sie. Solange in der Simultanschule konfessioneller Religionsunterricht erteilt wird, hat die Kirche das Recht, in der Schulverwaltung vertreten zu sein, wenn auch die technische Leitung und Aufsicht von Schulmännern ausgeübt wird.

Auch aus den Kreisen der Gelehrten werden Äußerungen über die geistliche Schulaufsicht laut. So hat der bekannte Philosoph E. v. Hartmann einen Artikel im „Tag" veröffentlicht, in dem er schreibt: „Die Schule kann Disziplin, Kenntnisse und Fertigkeiten übermitteln, ist aber nur unter ausnahmsweise veranlagten Lehrern geeignet, religiös erwecklich zu wirken. Das Christentum hat ohne Schule die Welt erobert und ohne Schule ein Jahrtausend die Seelen beherrscht; seit es einen Schulunterricht in der christlichen Religion gibt, geht ihre Macht über

Digitized by Google

die Gemüter von Jahrhundert zu Jahrhundert zurück. Im allgemeinen verleidet der Durchschnittslehrer den Schülern jeden Gegenstand, den er schulmäßig behandelt, und um so mehr, je eifriger er sich seiner annimmt, also auch die Religion. Der viel zu breite Raum, der dem uns dogmatisch und kulturgeschichtlich gleich fernstehenden Alten Testament im Religionsunterricht der Schule zugewiesen ist, das Überwuchern des Memorierstoffes, die teilweise veraltete Form der auswendig gelernten Kirchenlieder und Katechismen, der unfreie, mit der theologischen Wissenschaft nicht schritthaltende, der Zeitströmung widerstrebende Geist der Erklärungen und das zu große Gewicht, das auf den Buchstabenglauben, die Weissagungen und Wunder gelegt wird, wirken zusammen, um gerade den Religionsunterricht den Kindern noch mehr zu verleiden, als irgend einen andern Unterrichtsgegenstand. Überall, wo der in der Familie herrschende Geist bereits ein anderer ist, als der in der Schule, und das Kind diesen Unterschied merkt, dient ein solcher rückständiger Religionsunterricht geradeswegs dazu, dem Volke die Religion auszutreiben, nicht dazu, sie ihm zu erhalten. Dieser Übelstand ist durch die geistliche Schulaufsicht verstärkt. Der Staat und die Kirchenbehörden sorgen dafür, daß fast nur buchstabengläubige Geistliche, die von der modernen theologischen Wissenschaft möglichst wenig berührt sind, zu Pfarrämtern gelangen, beziehungsweise in solchen verbleiben, und daß anders Denkende sich möglichst hüten müssen, ihren abweichenden Ansichten in die Praxis Eingang zu gestatten. Jeder Geistliche neigt infolge seiner Vorbildung dazu, die Wichtigkeit des Religionsunterrichts in der Schule zu überschätzen und seine Aufsicht hauptsächlich und in erster Reihe auf die Leistungen des Lehrers und der Schüler in diesem Unterrichtsfach zu erstrecken. Selbst Kreis- und Stadtschulinspektoren im Hauptamt, die aus dem geistlichen Stande in das Schulfach übergetreten sind, verfallen nur zu leicht in diesen Fehler. Die Lehrer wissen, daß mangelhafte Leistungen in andern Unterrichtsfächern milde beurteilt werden, wenn nur die Prüfung in der Religion gut ausfällt, und drillen demgemäß, um der geistlichen Schulaufsicht Genüge zu tun, die Schüler noch weit mehr im religiösen Memorierstoff, als die staatlichen Regulative es verlangen. Auf diesem Umwege wirkt die geistliche Schulaufsicht noch mehr als die rückständigen Regulative dahin, den Kindern die Religion durch die Schule zu verleiden."

Die Schulaufsichtsfrage ist aber noch nicht gelöst, wenn die geistliche Schulaufsicht beseitigt und dafür die fachmännische eingesetzt ist; denn dann handelt es sich um die Auffassung des Begriffes Fachmann und um die Organisation der Fachaufsicht. Wie um die letztere schon jetzt gestritten wird, das zeigt der Streit um das Rektorensystem am Niederrhein, der noch immerfort dauert; mit ihm hat sich im verflossenen Jahr wiederum der Ausschuß der Barmer Lehrerschaft beschäftigt. Ihm war die Aufgabe zugewiesen worden, „Fragen des Schullebens und der Lehrerschaft auf friedlichem Wege lösen zu helfen und die Schulverwaltung mit den Wünschen der gesamten Lehrerschaft bekannt zu machen"; es ist ihm aber nicht gelungen. Über die Ursachen dieses Mißerfolges und den ganzen Streit um das Rektorensystem, die Schulleitung und Schulaufsicht berichtet eingehend Johs. Langermann (Zur Frage der Schulaufsicht). Nach seiner Ansicht bilden alle im Innendienst der Schule zu gemeinsamer Arbeit verbundenen Personen ein Kollegium, d. h. eine Körperschaft, „an deren Arbeit jedes Glied derselben qualitativ gleichen Anteil nimmt und die gleiche Ver-

Digitized by Google

antwortung trägt; die naturgemäße Arbeit eines Schulkollegiums trägt in Rücksicht auf die Einheitlichkeit desselben den Charakter der Selbstverwaltung". Die Spitze dieser Körperschaft ist das Organ derselben; sie steht zu dem übrigen Personal nicht in dem Verhältnis eines Vorgesetzten, sondern eines Vorsitzenden, eines Leiters der gemeinsamen beruflichen Angelegenheiten; alle Glieder dieses Kollegiums bedürfen ohne Unterschied einen Bildungsgrad. Dagegen muß die Schulaufsicht, welche vom Staate ausgeht und für die Einheitlichkeit der nationalen Schularbeit zu sorgen hat, den Charakter der Bureaukratie tragen; hier ist der Arbeitskörper das Organ der Spitze. Im großen und ganzen mag diese Scheidung zwischen Schulleitung und Schulaufsicht zutreffen; im einzelnen läßt sie sich aber kaum durchführen, weil man, um mit Langermann zu reden, „die Menschen verrechnen muß wie sie sind und nicht wie sie sein sollten". Denn eine Schulleitung ohne „einige" Machtbefugnisse der Schulaufsicht ist eben ein idealer Zustand; dem Leiter der gemeinsamen Angelegenheiten muß auch die Möglichkeit gegeben sein, diese Leitung auszuführen und muß er infolgedessen auch der Vorgesetzte sein. Und umgekehrt darf auch die Schulaufsicht nicht das kollegialische Zusammenarbeiten aus dem Auge verlieren und in die bureaukratische Verwaltung ganz und gar verfallen; auch der Lehrer der einklassigen Schule soll sich als Mitarbeiter am Organismus des Schulwesens eines Kreises fühlen, muß „auf Grund des Selbstverwaltungsprinzips das Mitbestimmungs- und Mitverantwortlichkeitsrecht" in Anspruch nehmen. Wenn der Hauptlehrer (Rektor) die Beachtung des Lehr- und Stundenplans zu überwachen hat und für den in jeder mehrklassigen Schule notwendigen Zusammenhang und Stufengang, also für die Einheitlichkeit des Unterrichts Sorge zu tragen hat, so muß er doch, wo ein guter Rat und Belehrung nicht ausreichen, Anordnungen treffen dürfen; oder soll er immer Anzeige beim Schulinspektor resp. Kreisschulinspektor erstatten? Als was würden ihn dann im letzten Falle die Lehrer betrachten? Allerdings sollte man den Hauptlehrer nicht mit zu weit gehenden Rechten, besonders in methodischer Hinsicht ausstatten, damit die Einheitlichkeit des Unterrichts dadurch nicht gestört wird; denn wenn alle Hauptlehrer an größeren Schulgruppen solche Rechte besitzen und sie in ihren Ansichten auseinander gehen, so wird dadurch die Einheitlichkeit in dem betreffenden Schulorganismus gestört, und das noch ganz besonders, da auch noch ein Schulinspektor da ist, welcher auch, und ganz besonders, diese Einheitlichkeit zu wahren hat. In dem Bezirke, in welchem Langermann seine Erfahrungen gesammelt hat und in dem auch seinerzeit Dörpfeld auf Grund seiner Erfahrungen sich seine Ansichten gebildet hatte, haben sich seit der Reformation Verhältnisse eigener Art im Volksschulwesen und in der Schulverwaltung herausgebildet, wie sie sonst wohl kaum in Deutschland zu finden sind; das erklärt ja manches in dem dort seit Jahrzehnten herrschenden Schulstreit. An mehrklassigen Schulen bestand dort bis 1874 das System der Hauptlehrer und Schulgehilfen; der Hauptlehrer war der Meister, die Schulgehilfen waren die unter seiner Aufsicht und in seinem Dienste arbeitenden Gesellen. Diesem Zustande wurde 1874 ein Ende gemacht; aber das durch die lange Zeit zur Gewohnheit gewordene Verhältnis zwischen Hauptlehrer und Schulgehilfen übertrug sich unvermerkt auf das Verhältnis zwischen Hauptlehrer und Klassenlehrer und wurde dann später auch gesetzlich mehr oder weniger sanktioniert. Über 1000 Klassenlehrer

Digitized by Google

haben ohne Erfolg gegen diese Sanktion Protest erhoben; infolgedessen hat sich seit dieser Zeit (1885) ein Kleinkrieg entwickelt, welcher noch heute fortdauert. Aber man muß sich hüten, solche auf örtlichen Verhältnissen beruhende Erfahrungen zu verallgemeinern und auf Grund derselben Forderungen zu stellen, die in ihrer ganzen Ausdehnung nicht berechtigt sind; man darf das Kind nicht mit dem Bade ausschütten. Wenn bei den höheren Schulen der Direktor der Vorgesetzte ist, wenn er für seine Arbeit als Direktor besonders bezahlt wird, nicht auf Widerruf angestellt wird, so läßt sich nicht einsehen, warum es nicht auch beim Hauptlehrer oder Rektor so sein soll; wenn immer nach fünf Jahren ein anderer Lehrer das Rektorat bekleiden soll, so wird die Stetigkeit der Entwicklung des Schulorganismus unter Umständen doch Not leiden. Dagegen sind auch wir der Ansicht, daß der Innenbetrieb der Schule nur in einer Hand liegen soll, in der des Schulinspektors (Stadt- oder Kreisschulinspektors); dem Rektor resp. Hauptlehrer sollte in dieser Hinsicht nur ein beratender Einfluß, besonders jüngeren Lehrern gegenüber, zustehen. Ob für die Schulverwaltungsbeamten, besonders für die Stelle des Hauptlehrers, besondere Prüfungen nötig sind, ist eine umstrittene Frage; unsere Erfahrung hat uns gelehrt, daß die abgelegte Prüfung nicht ohne Einfluß auf die Autorität ist und vielem Streit und Neid durch sie vorgebeugt wird, aber zur absoluten Bedingung zur Bekleidung des Hauptlehreramtes sollte sie nicht gemacht werden.

In der Schulaufsichtsfrage hat das Großherzogliche Staatsministerium in Sachsen-Weimar, wie die „Lehrerzeitung für Thüringen" berichtet, einen Schritt vorwärts getan und folgende Verordnung erlassen: „Jeder Ortsschulaufseher hat die allgemeine Aufsicht über die Ortsschule nach Maßgabe der hierüber gegebenen Vorschriften zu führen, indem er ihre Erziehungs- und Unterrichtszwecke jederzeit fördert, die Beseitigung aller eine erfolgreiche Arbeit der Schule beeinträchtigenden Mißstände veranlaßt und somit den Bezirksschulinspektor in der allgemeinen Aufsicht unterstützt. Dagegen liegt die technische Beaufsichtigung des Unterrichts, insbesondere soweit sie die Feststellung des Lehrplanes, sowie die Genehmigung und die Einhaltung der besonderen Unterrichtspläne, methodische Anweisungen an den Lehrer, die Beurteilung seiner unterrichtlichen Leistungen und der Kenntnisse und Fortschritte der Schulen im Jahresberichte betrifft, dem Bezirksschulinspektor ob; nur an gegliederten Schulen führt unter Oberaufsicht des Bezirksschulinspektors der Ortsschulaufseher (Rektor) auch die nächste technische Aufsicht. An nicht gegliederten Schulen bleibt dem Lehrer bezw. dem Einvernehmen der Lehrer untereinander überlassen: ‚1. Die Aufnahme der in die Schule eintretenden Kinder unter Teilnahme des Ortsschulaufsehers; 2. nach vollendeter Schulzeit die Entlassung der Schulkinder in Gegenwart des Schulvorstandes, der rechtzeitig einzuladen ist; 3. die Ausstellung des Überweisungsscheines, sowie die nach der Ministerialverordnung vom 15. Dezember 1881 zu erstattende Anzeige von der Übersiedelung eines Schülers; 4. die Ausstellung des vorgeschriebenen Zeugnisses für Fortbildungsschulen (die Beglaubigung seitens des Ortsschulaufsehers kammt in Wegfall); 5. die Aussetzung des Unterrichts bei großer Hitze — in diesem Falle ist der Ortsschulaufseher alsbald zu benachrichtigen —; 6. die Berichterstattung über die Zeit der Ernte- und der Herbstferien, sowie die Einreichung der Monatspensen an den Bezirksschulinspektor (die Bestimmungen hinsichtlich der Monatspensen

Digitized by Google

für den Religionsunterricht bleiben bestehen); 7. alljährlich, in der Regel kurz vor der Konfirmation, hat der Lehrer, nachdem der Schulvorstand zur Wahl der Zeit seine Zustimmung gegeben hat, eine öffentliche Prüfung der Schulkinder zu veranstalten, welche in einem ausreichend großen und sonst passenden Raum abgehalten wird, so daß nicht allein die dazu einzuladenden Mitglieder des Schulvorstandes und des Kirchengemeindevorstandes, sondern auch Eltern, Pfleger, Vormünder teilnehmen können. Die Prüfung hat sich auf alle Abteilungen und auf die wichtigsten Lehrfächer zu erstrecken.' Der Geistliche soll zwar Ortsschulaufseher bleiben, aber sein Amt in erster Reihe als Seelsorgeramt auffassen; Weisungen von Nichtfachmännern hat der Lehrer also nicht mehr entgegenzunehmen."

---

## VI. Ausländisches Schulwesen.

„Es ist ein verhängnisvoller Irrtum, dem manche Menschen immer wieder verfallen, zu glauben, daß wir entschlossene Patrioten bilden, indem wir uns in unsere Grenzen einschränken, ganz auf uns gestellt, zurückgezogen leben, unsere Türe den Ideen, den Empfindungen und den Anschauungen des Auslandes verschließen; aller Fortschritt entsteht durch Austausch der Anschauungen." So sprach der französische Kultusminister Leygues bei einer Feier in der Sorbonne im Jahre 1900; diese Worte gelten namentlich auch für das Schulwesen. „In der Gegenwart," sagt Prof. W. Münch in seinem „Geist des Lehramts", „ist der Wettbewerb der Nationen um äußeren Erfolg außerordentlich lebendig, auf innerem Gebiete wenigstens auch die Berührung, der Austausch, die Kenntnisnahme. Doch auch ein Wetteifern um innere Werte kündigt sich an; wir haben wohl Grund zu sorgen, daß wir nicht dahinten bleiben." Wir haben gewiß auch allen Grund zu beobachten, was auf dem Gebiete des Schulwesens, besonders des Volksschulwesens, in den andern Kulturländern geschieht, was geleistet und erstrebt wird; denn im friedlichen Wettkampfe werden sich nur die Völker behaupten, welche die besten Schulen haben. Es muß für uns auch von Interesse sein, das Urteil von Sachverständigen aus dem Auslande über unser Schulwesen zu erfahren, selbst wenn es manchmal einseitig ist. Im neuesten Bande der Berichte des englischen Unterrichtsministers über das ausländische Unterrichtswesen berichtet Sadler über die Education in Germany; er hebt darin den Unterschied zwischen dem deutschen und englischen Schulwesen scharf hervor. So weist er daraufhin, daß in Deutschland wie in Frankreich im Erziehungs- und Schulwesen das intellektuelle Moment das Vorherrschende und Bestimmende sei, im englischen dagegen das physische und moralische; sodann tadelt er die scharfe Scheidung im Schulwesen nach Ständen, die in England und Amerika nicht zu finden sei. Endlich hebt er hervor, daß im deutschen Schulwesen zu wenig die Forderungen der Zeit und des Lebens berücksichtigt würden; dadurch, so betont er, werde auch der Geist des Volkes von der Werktätigkeit abgezogen und künstlich zu einer Überschätzung der rein geistigen Arbeit oder der im Dienste derselben stehenden Tätigkeiten hingeführt. Anderseits erkennt er wieder die Pflege der geistigen Bildung im deutschen Schulwesen an; er wünscht, daß die englische Erziehung hier von Deutschland manches lernen möge.



Digitized by Google

„In den Ländern des Westens," schreibt Dr. Wirth (Weltgeschichte der Gegenwart), „hat sich besonders das Elementarschulwesen entfaltet und zwar in einer Weise, die der demokratischen massenbegünstigenden Art der Gegenwart entspricht. Der Schulzwang steht in direktem Verhältnis zu der allgemeinen Wehrpflicht, die ebenfalls, aus den Erhebungen der französischen Revolution hervorgegangen, einen demokratischen Charakter trägt. In Belgien, wo erst jüngst eine Wehrpflicht milder Art eingeführt worden ist, — man kann sich einen Stellvertreter kaufen, — besteht bis zum heutigen Tage kein Schulzwang. Der Schulzwang ist allerdings nur in den meisten Ländern des Westens eingeführt; daher schwankt auch die Zahl der Analphabeten beträchtlich. Bei der germanischen Bevölkerung ist die Zahl fast auf Null gesunken; sie steigt bei Frankreich; bei den Iren erreicht sie schon die Hälfte, in Spanien, Süditalien und Rußland ist die Kenntnis des Lesens und Schreibens nur bei einem Zehntel bis einem Zwanzigstel der Bevölkerung verbreitet. Ziemlich groß ist die Menge der Analphabeten in den Vereinigten Staaten und bei weitem überwiegend in dem lateinischen Amerika. Sehr gering ist sie dagegen in Japan, bei der weißen Bevölkerung Südafrikas und in Australien. Bei den meisten westlichen Ländern und in Japan ist der elementare Unterricht fast ausschließlich Staatssache; in den älteren Ländern erfolgt ein regelmäßiger Geldzuschuß von seiten der Regierung, in den neueren wird gewöhnlich Land reserviert, von dessen Einkünften sich die Schulen zu unterhalten haben. So ist in den Vereinigten Staaten $^1/_{64}$ aller Regierungsländereien in den einzelnen Staaten und Territorien von vornherein bei der Vermessung des Bodens für Schulzwecke bestimmt worden. Dieses System hat den Nachteil, daß, da die Einkünfte von der Landwirtschaft beständig schwanken, auch das Schuleinkommen erheblichen Schwankungen unterliegt. In allen Staaten dient die Elementarschule den Staatszwecken; sie bringt die Lehren der das Staatsruder führenden Partei und ist z. B. in Preußen brandenburgisch, in Südafrika pietistisch, in Frankreich antiklerikal gefärbt. Die Schule wirkt weiter für die Sprache der Herrschenden, in Nordamerika anglisierend, in Posen und Lothringen germanisierend, auf den Liukiu japanisierend. Am individuellsten ist das niedere Schulwesen noch in England. Der wichtigste Gegner, den der staatliche Gedanke bei dem Elementarunterricht hat, ist der in allen katholischen Gegenden mehr oder weniger fühlbare Einfluß des Klerus. Dieser Einfluß kann sowohl in einer Monarchie wie einer Republik ausschlaggebend werden, so in Österreich und Belgien. Er kann aber auch von beiden Staatsformen bekämpft werden, so von Rußland und von Frankreich; mithin ist das Verhältnis der römischen Kirche zur Elementarschule gänzlich unabhängig von der Verfassung des betreffenden Landes und richtet sich lediglich nach der Gesinnung der Mehrheit der Bevölkerung. Spiegelt sich demgemäß in dem Eindringen oder dem Verdrängen klerikaler Strömungen in der Elementarschule das Gesamtbild der politischen Lage wider, so äußert sich auch darin eine Einwirkung des Staates, ob der niedere Unterricht mehr militärisch wie in Deutschland und Frankreich sich gestaltet oder eine gewisse Läßlichkeit herrscht, wie in allen Kolonialländern, ob strasse Disziplin oder Individualismus den Ausschlag gibt."

Über das holländische Schulwesen berichtet eingehend eine vom „Niederländischen Lehrerbund" herausgegebene Broschüre; sie zeigt, daß auch hier noch viel zu tun übrig bleibt. Die Volksschulen sind in Holland

Digitized by Google

entweder öffentlich (von der Gemeinde oder dem Staate gegründet) oder private (von Vereinen oder Personen gegründete), welche meist einen bestimmten religiösen Charakter tragen. Die öffentlichen Schulen müssen für jedes Kind zugänglich sein, ohne Rücksicht auf die Religion; deshalb wird dort kein Religionsunterricht erteilt. Die öffentlichen Schulen zählten zirka 551000 Schüler und die privaten Schulen 251000. Beachtung verdient es, daß von den Mädchen 63 Proz., von den Knaben 74 Proz. die öffentlichen Schulen besuchen, was der immer wachsenden Zahl der katholischen Mädchenschulen zuzuschreiben ist. Von den Kindern zwischen 6 und 13 Jahren — das ist die durch das Schulzwanggesetz für den Schulbesuch vorgeschriebene Zeit — besuchten 5 Proz. oder 14749 Knaben und 21471 Mädchen noch keine Schule; Analphabeten gab es bei den Rekruten noch 2,30 Proz. Nur drei Gemeinden gaben für die armen, dünn gekleideten und schlecht genährten Kinder zusammen 1202,21 Gulden aus; die übrigen Gemeinden meinten, die Kasse für diesen Zweck nicht in Anspruch nehmen zu dürfen. Ganz kostenlos ist der Unterricht nicht; wo möglich, wird Schulgeld gefordert; doch gibt es 46 Proz. von den Schülern der öffentlichen Schulen, welche den Unterricht unentgeltlich bekommen, bei den nichtöffentlichen Schulen 23 Proz. Es gibt nur noch zwei Gemeinden, wo kein Schüler Schulgeld zu bezahlen braucht. Die männlichen Lehrkräfte verhalten sich zu den weiblichen bei den öffentlichen Schulen wie 5:2, bei den nichtöffentlichen wie 5:4. Von den öffentlichen Lehrern und Lehrerinnen waren 38 nur 18 Jahre alt, 261 bis 19 Jahre alt u. s. w.; der älteste war 70 Jahre. Weil das Gesetz an jeder Schule ein Schulhaupt von mindestens 23 Jahren fordert, sind die jüngsten Schulhäupter meist 30 Jahre und älter; so finden wir, daß von 3125 nur 148 von 23 bis 30 Jahre alt sind, der älteste war 71 Jahre. Auf jede Lehrkraft kommen durchschnittlich 37 Schüler; man bedenke aber, sagt der Verfasser, daß dieses Bild in Wahrheit anders aussieht, weil es neben Klassen von 20 Schülern (an den Schulen für die Kinder der Reichen) auch Klassen von 50 und mehr gibt (an den Schulen der Armen). Durch das Gesetz von 1901 sind die Gehälter der Lehrer verbessert worden; das Minimum ist 500 Gulden + 4 × 50 Gulden nach je 5 Jahren; für Lehrer, welche die Befähigung besitzen, Schulhaupt zu werden, ist das Gehalt 100 Gulden mehr, und für die Schulhäupter ist das Mindestgehalt 750 Gulden nebst freier Wohnung und Garten, dazu kommen dieselben Alterszulagen. Viele Gemeinden geben glücklicherweise mehr Gehalt als das Gesetz vorschreibt; denn die Mindestgehälter sind, da ein Gulden bei dem teuren Leben in Holland ungefähr $1^1/_3$ Mk. gilt, nicht hoch. Reichs-Lehrerseminare gibt es sieben mit 570 Schülern; jeder Schüler empfängt für seinen Unterhalt 300 Gulden vom Staate, während der Unterricht unentgeltlich ist. Die andern nötigen Lehrkräfte werden durch die 93 staatlichen Normalschulen mit ihren 4593 Schülern, die 153 Normalschulen von Gemeinden oder Vereinen mit 3073 Schülern und durch Schulhäupter, welche gerne noch etwas verdienen, und dafür die besten Schüler ihrer Schule so weise zu machen versuchen, daß sie die Prüfung bestehen, vorbereitet. So gab es noch 147 Knaben und Mädchen, welche meinten, auf diese Weise tüchtige Lehrer und Lehrerinnen werden zu können.

Die dänische Volksschule war am Anfang des 19. Jahrhunderts noch in einer traurigen Verfassung; es sah damit im allgemeinen noch schlechter aus wie zu derselben Zeit in Deutschland. Mit den großen sozialen



Digitized by Google

Reformen, welche gegen Ende des 18. Jahrhunderts auch hier begannen und den Bauer frei machten, begann auch das Bestreben, die Volksbildung zu heben; 1806 erschien ein Reglement für das Volksschulwesen auf dem Lande, an dessen Stelle dann 1814 das Schulgesetz trat. Die Volksschule ist hiernach eine öffentliche Veranstaltung, deren Zweck es ist, die Kinder „zu guten und rechtschaffenen Menschen in Übereinstimmung mit der evangelisch-christlichen Religion zu machen, sowie ihnen Fertigkeiten beizubringen, welche notwendig sind, um nützliche Bürger im Staate zu werden". Die allgemeine Schulpflicht dauert vom 7.—14. Lebensjahr; die Gemeinden sind zur Errichtung und Unterhaltung der Schulen und zu der Besoldung der Lehrer verpflichtet. Die Lehrer müssen eine Prüfung ablegen oder ein Seminar besuchen. Im Winter sollen täglich fünf, im Sommer sechs Stunden Unterricht erteilt werden; in den Lehrplan werden aufgenommen: Lesen, Schreiben, Rechnen, Religion, Gymnastik und Gesang; Geschichte und Geographie sollen mit dem Lesen verbunden werden. Die Schulaufsicht wird vom Staat und der Kirche geführt. Jedoch ließen die ökonomischen Verhältnisse des Landes eine allgemeine Durchführung des Gesetzes nicht zu. Der wechselseitige Unterricht herrschte von 1818—1830; denn die Bell-Lancastersche Methode erforderte weniger Lehrkräfte. 1833 war sie in 2110 Schulen von den 2500 des Landes eingeführt; von da an aber ging es mit ihr rückwärts, mit dem Schulwesen dagegen aufwärts. Die Fortschritte, welche seit dieser Zeit im dänischen Volksschulwesen innerlich und äußerlich gemacht wurden, wurden 1899 zum Gesetz erhoben; dieses Gesetz erhob das dänische Schulwesen auf gleiche Höhe mit dem der am weitesten fortgeschrittenen Kulturländer. Trotzdem eine Schulstrafe bis zu einer Krone verhängt werden kann, konnte ein regelmäßiger Schulbesuch bisher nicht erzwungen werden. Nur die kleinsten Dorfschulen haben, wie die „Päd. Revue" berichtet, bei einer Schülerzahl von weniger als 35 bloß einen Lehrer, bei erhöhter Zahl stets mehrere. Die neuen Schulhäuser sind in den Dörfern sowohl wie in den Städten überaus zweckmäßig ausgestattet, sie entsprechen allen hygienischen Anforderungen und zeugen von der schulfreundlichen Gesinnung der dänischen Bevölkerung. Mehrere Städte haben sich an den einfachen Klassenzimmern nicht genügen lassen, sie haben daneben noch Säle für Physik, Geographie, Zeichnen, Gesang, Handfertigkeit, ferner Badeeinrichtungen und Schulküchen. Die Gebäude sind oft von besonderer architektonischer Schönheit. Das Unterrichtsmaterial für die Kinder kauft der Magistrat, und zwar bekommen die ärmeren Kinder alle Utensilien, die übrigen nur Tafeln und Schreib- und Zeichenhefte. Vergleicht man das Gesetz von 1899 mit dem vorhergehenden, so hat sich die Zahl der obligatorischen Fächer vermehrt. In den städtischen Schulen sind es: Dänisch, Religion, Schreiben, Rechnen, Geschichte, Geographie, Gesang, Zeichnen, Handarbeit für die Mädchen und Turnen für die Knaben. Fakultative Gegenstände sind Physik, Handfertigkeit (Slojd) und für die Mädchen Turnen und Kochunterricht. In den Landschulen sind die obligatorischen Fächer mit Ausnahme von Zeichnen und Handarbeit dieselben, fakultativ sind Physik, Slojd und für die Mädchen Turnen. Auch die Gehaltsverhältnisse der Lehrer sind durch das neue Gesetz bedeutend verbessert worden. Im Jahre 1903 hat auch das dänische höhere Schulwesen eine neue Organisation erhalten; mit der Durchführung ist sofort begonnen worden. „Im Anschluß an den Volksschulunterricht," heißt es in dem neuen Gesetz für die höheren Schulen,

Digitized by Google

„wird den Kindern der höhere Unterricht zuerst in der Mittelschule, später im Gymnasium gewährt. Die Mittelschule ist eine Kinderschule, die in vier je einjährlichen Klassen ihren Schülern höheren allgemeinen Unterricht vermittelt. Der Unterricht der Mittelschule kann nach der abschließenden Jahresprüfung in einer Realklasse (Realabteilung) fortgesetzt werden. Das Gymnasium gibt seinen Schülern im Anschluß an die Mittelschule in drei jährlichen Klassen eine höhere Allgemeinbildung, die zugleich die nötige Grundlage für weitergehende Studien bildet. Der Unterricht im Gymnasium soll in drei teilweise verschiedenen Linien erteilt werden können, welche als die klassisch-sprachliche, die neusprachliche und die naturwissenschaftlich-mathematische Linie bezeichnet werden. Der Unterricht in der Mittelschule soll umfassen: Religion, Dänisch, Englisch, Deutsch, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Naturlehre, Rechnen und Mathematik, Schreiben, Zeichnen, Turnen, Handarbeit und Gesang. Unter die Naturfächer fallen die wesentlichsten Züge der Gesundheitslehre und etwas Chemie. Für diejenigen Schüler der Mittelschule, die es wünschen sollten, kann in der obersten Klasse der Mittelschule Unterricht in Latein oder Französisch eingerichtet werden. Im Gymnasium soll mit Berücksichtigung der drei verschiedenen Linien Unterricht erteilt werden in Religion, Dänisch nebst den übrigen nordischen Sprachen, Englisch, Deutsch, Französisch, Latein, Griechisch, Altertumskunde, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Naturlehre, Mathematik, Turnen und Gesang."

„Die englische Volksschule," („Päd. Jahresbericht 1902"), so schreibt Dr. Lehmann (Die Kultur), „ist trotz aller ihr anhaftenden Mängel durchaus nicht so schlecht und unbrauchbar, wie von sehr vielen Seiten behauptet wird; ja, ich möchte beinahe sagen: soviel die höheren englischen Unterrichtsanstalten bis zur Universität hinauf von unseren gleichartigen Einrichtungen zu lernen haben, so könnte doch unsere deutsche Volksschule, trotz vieler unleugbaren Vorzüge, von der englischen Volksschule so manches, ihr selbst mangelndes Gutes sich aneignen." Viele Elementarschulen haben nämlich für ihre Oberklassen chemische und physikalische Laboratorien, in denen die Kinder selbst Versuche machen; vielfach ist ferner der Handfertigkeitsunterricht für Knaben und der Haushaltungsunterricht für Mädchen eingeführt. Die Schulräume sind ferner vielfach mit Modellen und Bildern geschmückt. Der englische Lehrer aber ist bestrebt, die Selbsttätigkeit der Kinder zu wecken und die Individualität zu pflegen; in den besseren englischen Volksschulen wird von den Lehrbüchern wenig Gebrauch gemacht. „Die englische Volksschule leistet wissenschaftlich weniger als die deutsche Volksschule; sie kommt aber bis jetzt durch eine bei weitem gleichmäßigere Ausbildung aller in dem Kinde liegenden körperlichen, sittlichen und geistigen Eigenschaften dem Ideale einer harmonischen Kindererziehung um vieles näher als die deutsche. Die englische Volksschule erreicht das dadurch, daß sie die weisen pädagogischen Grundsätze Julius Fröbels und Pestalozzis besser und reichlicher für die Lehrerpraxis benutzt als die deutsche Volksschulpädagogik. Unsere Elementar- und Volksschulen machen meistenteils den großen Fehler, daß sie nach Überschreitung der allerersten pädagogischen Stufen die Fröbelsche Anschauungsmethode zugunsten einer trockenen Memoriermethode fallen lassen, statt sie auf den gesamten Volksschulunterricht anzuwenden und auszudehnen." (Lehmann a. a. O.)

„Das Schulwesen in Rußland," schreibt die „Kreuzzeitung", „gehört zu den schwächsten Zweigen der dortigen Verwaltung. Die mannig-

Digitized by Google

sachen Unterrichtsanstalten sind schlecht organisiert, an Lehrern und Geldmitteln herrscht bedeutender Mangel, und den Anforderungen der Zeit wird niemand gerecht. Die allgemeine Bildung kann dabei unmöglich vorwärts gehen. Besonders sind es die unteren Volksklassen, deren Entwicklung die traurigen Schulverhältnisse hemmen, und die noch heute zum großen Teil ohne die elementarsten Kenntnisse aufwachsen. Die Zahl der Volksschulen steht nicht im Zusammenhang mit der Größe der Bevölkerung, und es ist daher unmöglich, daß der überwiegende Teil der russischen Jugend den notwendigsten Unterricht erhält. Ja, es gibt Gouvernements, in denen nur wenige dieses Vorzuges teilhaftig werden. Nach amtlichen Mitteilungen stellt sich das Verhältnis der lernenden und nicht lernenden Kinder schulpflichtigen Alters derart dar, daß erstere etwa 35 Proz., letztere dagegen 65 Proz. ausmachen, und dabei ist zu bedenken, daß die offizielle Statistik in hohem Maße unzuverlässig ist und sicherlich immer ein freundlicheres Bild der bestehenden Verhältnisse entwirft, als solches durch die Wirklichkeit sich rechtfertigen läßt. In vielen Provinzen liegen die Verhältnisse jedenfalls noch weit schlimmer da." Den Anfang der Reform in diesem Gegenstand der Verwaltung hat die russische Regierung mit der Herausgabe einer Statistik gemacht, welche die Zustände des Schulwesens im Jahre 1898 darstellt; die richtige Erkenntnis des Übels ist auch hier der Anfang der Besserung. Diese Statistik zeigt nun, daß auf 276 qkm Flächeninhalt mit 1676 Bewohnern nur eine Elementarschule kommt; es können also unmöglich alle Kinder die Schule besuchen. In den Ostseeprovinzen sind allerdings die Verhältnisse günstiger; hier kommt auf 671 Personen eine Schule. In andern Gebieten aber ist es wieder um so schlechter; so gibt es Bezirke, in denen auf 4427 und solche, in denen auf 97 526 Personen eine Schule fällt. So besuchen in Estland von 2000 schulpflichtigen Kindern 640, in Livland 710, im Gouvernement Petersburg 420 und im Feyhangebiete 5 die Schule. Und dennoch bezeichnen diese Zustände einen Fortschritt gegenüber den Verhältnissen im Jahre 1861, wo die Leibeigenschaft aufgehoben und ein neues Verwaltungssystem eingeführt worden ist; seit dieser Zeit sind namentlich die dem Ministerium des öffentlichen Unterrichts unterstellten Schulen gewachsen, denn 1864 gab es deren nur 3281 und 1898 37046. Die 1898 bestehenden 78699 Schulen lassen sich nämlich in drei Gruppen bringen: 1. Die dem Ministerium des öffentlichen Unterrichts unterstehenden 37046 (47,1 Proz.) mit 84121 (54,4 Proz.) Lehrern und 2650058 (63 Proz.) Schülern. 2. Die Schulen der Heiligen Synode, d. h. der obersten Kirchenbehörde (Parochialschulen) bezwecken einen allgemeinen Elementarunterricht und eine Erziehung im Sinne der christlich-orthodoxen Kirche. Ihre Zahl beläuft sich auf 40028 (59,9 Proz.) mit 67907 Lehrkräften (43,9 Proz.) und 1 476 124 Schülern (37,1 Proz.); diese religiösen Schulen sind in Rußland die ältesten. Ihr Anfang läßt sich zurückführen bis ins zehnte Jahrhundert, auf die Zeit, wo die slawischen Stämme bekehrt wurden; während sieben Jahrhunderten waren es diese Schulen allein, welche dem russischen Volke die notwendigsten Kenntnisse des Lesens und Schreibens übermittelten. Im Jahre 1883 begann der Staat diese Pfarrschulen zu subventionieren; seit 1884 bestehen besondere staatliche Vorschriften über ihre Organisation. Seitdem haben sie sich mächtig entfaltet. 3. Außerdem gibt es zahlreiche besondere, den verschiedenen Ministerien (des Krieges, der Finanzen, des Innern, der Marine, des Ackerbaues) unterstellte Schulen.

Digitized by Google

Diese Gruppe zählt 1625 Lehranstalten (2 Proz.) mit 2624 Lehrkräften (1,7 Proz.) und 77064 Schülern (1,9 Proz.). Diese Schulen sind zum Teil für Kinder, zum Teil für junge Leute bestimmt; die letztere Gruppe umfaßt nur 1785 Schulen = 2,3 Proz. der Gesamtzahl. Aus dieser Ziffer scheint hervorzugehen, daß es mit dem Fortbildungsunterrichte der erwachsenen Jugend im russischen Reiche schlecht bestellt ist; indessen mildert ein anderer Umstand die Berechtigung dieser Folgerung. Für den Unterricht der erwachsenen Jugend männlichen Geschlechts spielt in Rußland nämlich die militärische Dienstzeit eine große Rolle; fast jeder Soldat erhält während der Zeit, die er in der Armee oder bei der Marine zubringt, nicht nur Unterricht in gewissen technischen Kenntnissen, sondern auch Elementarunterricht, wenn er ihn nicht schon früher erhalten hat. Der offizielle Bericht sagt, daß selten Soldaten den militärischen Dienst als völlige Analphabeten verlassen; 1898 gab es 7500 militärische Departements, in denen man in Lesen und Schreiben unterrichtete. Es gibt drei verschiedene Kategorien von Volksschulen. Die erste umfaßt die einklassigen Schulen, die überall von demselben Typus sich in Städten und Dörfern finden; sie machen die Mehrheit aus (73800 = 96 Prozent der Gesamtzahl). Wegen ihrer weiten Verbreitung lenkt die einklassige Schule unsere Aufmerksamkeit am stärksten auf sich; das Unterrichtsministerium hat am 7. Februar 1897 den Lehrplan dieser Schulen festgelegt. Der Unterricht dauert drei Jahre, das Schuljahr acht Monate; es wird unterrichtet: Religion (wöchentlich sechs Stunden), Kirchenslawisch (drei Stunden), Russisch (acht Stunden), Schönschreiben (zwei Stunden), Rechnen (fünf Stunden); manchmal wird auch noch in Gesang und Turnen unterrichtet. Aber auch die Durchführung dieses Lehrplans ist nicht überall möglich, denn sie hängt von einer Menge Bedingungen ab, die sich nicht überall in gleichem Maße gegeben finden: materielle Hilfsquellen, geistiges Niveau der jeweiligen Bevölkerung, allgemeine Lebensverhältnisse der Gegend, Eignung, Eifer und Geschicklichkeit des Lehrers und der Schulaufsicht. Wo diese Bedingungen günstig sind, lehrt die Schule außer den angegebenen Kenntnissen noch etwas Geschichte, Geographie, Naturwissenschaft. Aber schon wegen der Kürze der Schulzeit können diese Elementar-Volksschulen bei allem guten Willen der Lehrer nur ungenügende Erfolge aufweisen. Es gibt ja auch noch zweiklassige Schulen mit fünfjährigem Schulbesuch; aber ihre Zahl ist gering (1881 = 25,1 Proz. der Gesamtzahl). Die zweite Klasse dieser Schulen ist nur ein zweijähriger Oberbau der einklassigen Schule, welche dann den Unterbau bildet; der Lehrplan dieses Oberbaus umfaßt außer den Fächern der einklassigen Schulen, von denen Kirchenslawisch und Schönschreiben ausfallen, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Zeichnen und Gesang; der Gesangunterricht steht hauptsächlich im Dienst der Kirche. Die dritte Gruppe der Volksschule umfaßt verschiedene Arten mit einem höheren Programme als demjenigen der zweiklassigen Schulen; der verbreitetste Typus dieser Lehranstalten ist die „städtische Schule" nach dem Reglement vom 31. Mai 1872 (1100 = 1,5 Proz. der Gesamtzahl). Der Kursus der „städtischen Schule" dauert sechs Jahre; die zwei ersten Jahre übermitteln einen Elementarunterricht ähnlich dem der einklassigen Schule, die vier folgenden Jahre haben einen erweiterten Lehrplan als die Oberstufe der zweiklassigen. Die städtische Schule kann eine und mehrere Klassen haben; eine dreiklassige städtische Volksschule hat etwa folgenden Lehrplan:

Digitized by Google

| | Zahl der Stunden pro Woche | | |
|---|---|---|---|
| | 1. Kl. | 2. Kl. | 3. Kl. |
| Religion | 6 | 3 | 2 |
| Lesen und Schreiben | 8 | — | — |
| Russische Sprache und Lektüre in Kirchenslawisch | — | 6 | 4 |
| Arithmetik | 4 | 6 | 5 |
| Elementargeometrie, Linien- und Figurenzeichnen | — | 4 | 6 |
| Geschichte und Geographie | — | 2 | 4 |
| Naturgeschichte | — | 3 | 4 |
| Total | 18 | 25 | 25 |

Mit zahlreichen Volksschulen ist noch eine technische Schule verbunden, die eine berufliche Bildung vermittelt (14246 = 38,5 Proz. der Gesamtzahl); diese richtet sich nach den lokalen Verhältnissen. So befaßten sich 1898 7247 Schulen mit Schul- und Gemüsegarten; in 951 Schulen unterrichtete man über Bienenzucht, in 322 über Seidenraupenzucht, in 865 in verschiedenen Handwerken, in 305 in Handfertigkeitsunterricht nach schwedischer Methode und in 4556 in weiblichen Handarbeiten. Der Schulbesuch ist in Rußland fakultativ; nur in Finnland, den baltischen Provinzen und den Kosakenbezirken besteht Schulzwang. Im ganzen besuchen mehr Knaben die Schulen als Mädchen; 1898 betrug die Zahl der Schüler 4,8 Proz. der männlichen, die Zahl der Schülerinnen 1,6 Proz. der weiblichen Bevölkerung. Aber nur ein geringer Prozentsatz der Volksschüler durchläuft die ganze Schule; der größte Teil derselben verläßt die Schule vor dem Ende der Schulzeit. In den dem Ministerium unterstellten Schulen sind 43,7 Proz. der Lehrkräfte Lehrerinnen. In den städtischen ein- und zweiklassigen Schulen und in den Sonntagsschulen (in Mehrheit von Frauen besucht) bilden die weiblichen Lehrkräfte die entschiedene Majorität. Im Jahre 1896 hatten 76 Proz. der Gesamtzahl des Unterrichtspersonals höhere oder pädagogische Anstalten absolviert, 20 Proz. hatten durch ein Spezialexamen den Titel „Lehrer" erworben und 4 Proz. besaßen überhaupt kein Diplom. Das Recht zum Lehren wird den Personen bewilligt, welche die Kurse einer öffentlichen höheren oder pädagogischen Unterrichtsanstalt bis zu Ende durchgearbeitet oder ein Examen abgelegt haben; es gibt besondere pädagogische Kurse, welche den Volksschulen angegliedert sind. Sogenannte Normalschulen sind dazu bestimmt, Lehrer für die städtischen Schulen auszubilden: in sie werden die Schüler aufgenommen, welche eine städtische Schule durchlaufen haben; sie haben meistens das Alter von 13 und 14 Jahren. Die Studienzeit dauert drei Jahre; der Studienplan ist der folgende:

| Gegenstand | Zahl der Stunden pro Woche | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 1 Kl. | 2. Kl. | 3. Kl. | Total |
| Religion | 2 | 2 | 1 | 5 |
| Russische Sprache und Kirchenslawisch | 5 | 5 | 2 | 12 |
| Arithmetik und Algebra | 5 | 4 | 2 | 11 |
| Geometrie | 2 | 2 | 1 | 5 |
| Geschichte | 3 | 2 | 1 | 6 |
| Geographie | 2 | 2 | 1 | 5 |
| Naturgeschichte | 4 | 5 | 1 | 10 |
| Linear- und Figurenzeichnen, Schönschreiben | 5 | 4 | 1 | 10 |
| Pädagogik und Didaktik | — | 2 | 2 | 4 |
| | 28 | 28 | 12 | 68 |

Digitized by Google

Zweimal in der Woche wird außerhalb der regelmäßigen Stundenzahl je eine Stunde lang Gesang und Turnen betrieben. Jede Normalschule ist mit einer städtischen Schule als Übungsschule verbunden. Für die Ausbildung der Elementarvolksschullehrer für die ein- und zweiklassigen Schulen gab es 1898 65 Seminare und fünf pädagogische Schulen; diese Art der Lehrerbildungsanstalten finden sich in allen Gouvernements. Die jungen Leute, welche in die Seminare eintreten, müssen mit Erfolg die Kurse der zweiklassigen ländlichen Schulen absolviert haben; die Studien in den Seminaren dauern drei (oder vier) Jahre. Einige Seminare haben Präparandenklassen. Der Unterricht ist folgender:

| | Zahl der Stunden pro Woche | | | |
|---|---|---|---|---|
| Gegenstand | 1. Kl. | 2. Kl. | 3. Kl | Total |
| Religion | 4 | 3 | 2 | 9 |
| Russische Sprache | 4 | 4 | 2 | 10 |
| Kirchenslawisch | 2 | 1 | 1 | 4 |
| Arithmetik | 4 | 3 | 2 | 9 |
| Geometrie | 1 | 2 | 2 | 5 |
| Geschichte | 2 | 3 | 2 | 7 |
| Geographie | 3 | 2 | 2 | 7 |
| Naturgeschichte | 2 | 3 | 3 | 8 |
| Schönschreiben und Zeichnen | 5 | 4 | 3 | 12 |
| Pädagogik | — | 2 | 3 | 5 |
| Turnen | 2 | 2 | 2 | 6 |
| Gesang | 2 | 2 | 2 | 6 |
| Praktische Beschäftigungen | — | — | 6 | 6 |

Die Lehrer für die fremden Rassen und die Gegenden, wo keine Seminare bestehen, werden in pädagogischen Kursen ausgebildet, welche sich den allgemeinen Lehranstalten angliedern, besonders den städtischen, aber auch den zweiklassigen Schulen; sie haben teils einen einjährigen, teils einen zweijährigen Kurs. Das Recht zum Lehren kann aber durch den Besuch einer höheren Lehranstalt und die Ablegung einer Probelektion erworben werden; die aus den Priesterseminaren und den religiösen Mädchenschulen hervorgegangenen Personen dagegen bedürfen eines besonderen Befähigungszeugnisses zum Unterrichten nicht. Alle Lehrerbildungsanstalten liefern nur zirka 25 Proz. des nötigen Lehrpersonals; 75 Prozent gehen also aus höheren Lehranstalten, Priesterseminaren und religiösen Mädchenschulen hervor oder erwerben sich durch ein Spezialexamen, in dem nur die Kenntnisse der Volksschule und die Befähigung zum Unterricht in russischer Sprache verlangt werden, das Recht zum Lehren. Dieser Ausbildung der Lehrer entsprechen auch die Gehaltsverhältnisse; auch hier herrscht die größte Verschiedenheit. Den höchsten Gehalt zahlt Petersburg seinen Lehrern und auch den Lehrerinnen, nämlich 600 Rubel. 250 Rubel scheint aber der Durchschnittsgehalt der Volksschullehrer zu sein. Ein Religionslehrer erhält in Nischni-Nowgorod bis 180 Rubel jährlich (je nach dem Lebensalter), ein Gesangslehrer erhält 75 Rubel und eine Nadelarbeitslehrerin 120 Rubel. Für die Wohnungsentschädigung werden 50 Rubel gezahlt. Das gegenwärtige Unterrichtsministerium berät in diesem Momente ein allgemeines Pensionsgesetz für die Lehrerschaft. Im Jahre 1898 wurden zirka 40,5 Millionen Rubel für Schulen verausgabt; davon aber wurde von der Staatskasse nur ein verhältnismäßig geringer Beitrag — nämlich 21,4 Proz. — entrichtet; die Landschaften zahlen 22 Proz., die Dorfgemeinden 17,9 Proz., die städtischen Kommunen 13,4 Proz., und

Digitized by Google

der Rest wurde aus privaten Quellen zusammengebracht. Die geringe Zuwendung aus der Reichskasse trägt einen großen Teil der Schuld an dem niedrigen Stande des russischen Volksschulwesens; trotzdem darf man nicht verkennen, daß es auch hierin gegen früher besser geworden ist. Neben den öffentlichen Schulen sorgen aber auch private Veranstaltungen für die Hebung der Volksbildung; sie verdanken ihr Dasein besonderen Gesellschaften. Besonders segensreich wirken in dieser Hinsicht die Sonntagsschulen; sie wurden im Jahre 1860 durch hochherzige Menschenfreunde gegründet, um einen allgemeinen Unterricht auch denjenigen zu ermöglichen, welche die allgemeine Volksschule nicht hatten in genügendem Maße benutzen können. Sie haben mit den konfessionellen Schulen anderer Länder nur den Namen gemein; denn sie haben das Ziel der allgemeinen und nicht das der kirchlichen Bildung im Auge. In ihnen unterrichten gebildete Personen aus allen Kreisen; wir treffen hier Damen aus den besseren Kreisen, Studenten, Offiziere, Geistliche, Lehrer und Professoren. Gegenwärtig sind in Städten über 300 (150 weibliche, 100 männliche, 50 gemischte) und in Dörfern einige 1000 Sonntagsschulen vorhanden. Diese Schulen wurden im letzten Lehrjahre von gegen 50 000 Schülern besucht; davon waren 33 000 weiblichen und 17 000 männlichen Geschlechts. Unter 15 Jahren waren 59 Proz. der Lernenden, über 15 Jahren 41 Proz.; unter den letzteren trifft man nicht wenige, die im reifen Alter stehen, ja, die sogar recht bejahrt sind. Jede Sonntagsschule ist mit einer Bibliothek verbunden; die städtischen Anstalten verliehen im Jahre 1898 450 000 Bücher. Die Zahl der Lehrenden in den städtischen Sonntagsschulen überstieg im letzten Lehrjahre die Ziffer 6000. 77 Proz. des ganzen Lehrkörpers sind Frauen. Der Unterricht dauert vom September bis Mai jeden Sonntag von 10—2 oder von 11—4 Uhr. Auch der Kindergarten verdankt in Rußland seine Existenz lediglich diesen Gesellschaften. Aus den von der „Fröbel-Gesellschaft zur Erziehung der Kindheit" ausgestellten Materialien ersehen wir, daß die ersten Kurse für die Ausbildung von Kindergärtnerinnen 1872 organisiert wurden, daß es 14 Kindergärten in Petersburg, 9 in Moskau, 8 in Riga, 4 in Reval und 3 in Odessa gibt. In den Dörfern sind vielfach sogenannte Krippen vorhanden, die den kleinen Kindern während der Zeit, da ihre Eltern zur Arbeit sind, Unterkommen bieten.

Wie traurig es noch in Spanien mit dem Schulwesen aussieht, haben wir im vorigen Bande des „Pädagogischen Jahresberichtes" berichtet; daß die Aussichten auf eine baldige Besserung in dieser Hinsicht sehr trübe sind, erfahren wir aus einem Berichte der „Tägl. Rundschau". „Nachdem der Kongreß," schreibt sie, „einen Antrag des früheren liberalen Unterrichtsministers, Grafen von Romanones, in welchem dieser neben der von der Regierung proklamierten Unterrichtsfreiheit eine staatliche Intervention forderte, mit 159 gegen 80 Stimmen abgelehnt hat, kann das Schicksal des reaktionären Schulgesetzes, welches kürzlich besprochen wurde, nicht mehr ungewiß sein. Mit einer großen Stimmenmehrheit wird das spanische Parlament das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen den religiösen Ordensgesellschaften und dem geldgierigen Privatspekulantentum ausliefern. Spanien dürfte dann das einzige zivilisierte Land sein, in dem das Schulwesen als eine reine Privatsache angesehen wird, und in dem der Staat grundsätzlich auf jegliche Beaufsichtigung des Erziehungs- und Unterrichtswesens verzichtet. Wenn sich diesem schon heute 22 000 Mönche und 3500 Nonnen widmen, wo noch ein Befähigungsnachweis von den Lehrern gefordert wird und wo noch eine

Digitized by Google

gewisse staatliche Schulaufsicht vorhanden ist, so kann man sich vorstellen, daß nach Einführung der unbeschränkten Unterrichtsfreiheit die Ordensgesellschaften es sich angelegen sein lassen werden, die gesamte Volksbildung an sich zu reißen. Um diese wird es nett bestellt sein, wenn die 70 000 Mönche und Nonnen erst den Bakel schwingen. Im Jahre 1900 waren von den 44 000 ansässigen Mönchen mindestens 11 000 Ausländer, deren Zahl man heute auf etwa 20 000 schätzt. Daß diese vaterlandslosen Leute die ihr anvertraute Jugend nicht im nationalen Geiste erziehen werden, darf wohl als selbstverständlich gelten, ebenso wie es selbstverständlich ist, daß überhaupt der Unterricht in den Klosterschulen nicht für die Bedürfnisse der gegenwärtigen Zeit vorbereiten wird. Aber dafür hat das spanische Parlament kein Verständnis; das heilige Recht des Vaters, ganz nach seinem Belieben über die Erziehung seiner Kinder zu bestimmen, darf vom Staate nicht angetastet werden, und wenn die ganze Jugend darüber geistig und sittlich zugrunde gehen sollte. Auch auf den Einwurf, daß die Gewährung der Unterrichtsfreiheit die Gewährung der Gewissens- und Kultusfreiheit zur Voraussetzung haben müsse, daß eine unbeschränkte Unterrichtsfreiheit nur in einem hochentwickelten Volke von Segen sein könnte, während sie in einem Lande mit 12 Millionen Analphabeten (zwei Drittel der gesamten Bevölkerung) verderblich wäre, ging der Unterrichtsminister nicht ein. Er und alle Ultramontanen haben sich so in das Recht des Vaters in bezug auf die Erziehung seiner Kinder vernarrt, daß sie nur dies eine Argument zu ihrer Verteidigung benutzen." Die Schulräume, selbst in Madrid, sind schmutzig, feucht, ohne Ventilation und Licht; es sind wahre Pestherde und Verbreiter epidemischer Krankheiten. Wenn alle Kinder die Schule besuchen würden, müßten zirka 140 in eine Klasse aufgenommen werden; die Hälfte der Kinder bleibt aber in Spanien ohne Schulbildung. Wie traurig es um die Lehrerverhältnisse aussieht, sagt ein Telegramm, welches eine Vereinigung von Volksschullehrern aus der Provinz Valencia an den Minister der Finanzen und des öffentlichen Unterrichts an Ostern und Weihnachten abgeschickt haben; es lautet: „Die Lehrer Valencias wünschen Ihnen zu den bevorstehenden Festen ebensoviel Überfluß und Freude, als Trauer und Elend an ihren Herden herrscht. Wir wählen dieses Datum, weil wir seit dem 30. Juni nur einen sehr kleinen Teil unserer Bezüge erhalten haben. Zahlreich sind die Kollegen, die noch nichts von dem bekamen, was ihnen seit 10 Monaten zusteht." Wer nicht am Hunger sterben will, muß betteln gehen. Dagegen hat man in Spanien aber Geld für die Stierkämpfe.

Der Entwicklung des „amerikanischen Schulwesens" ist nach dem Berichte von Baley-St. Louis (Reins „Enzyklop. Handb. d. Päd." I) sehr hinderlich, daß in ihm, und zwar hauptsächlich in den Volksschulen, sehr viele Lehrerinnen tätig sind, weil diese „bei der ersten besten Gelegenheit heiraten und die Schule verlassen"; die Lehrer sind schlecht besoldet, und ist daher kein Zudrang seitens der männlichen Jugend zum Lehrerberuf zu verzeichnen, und die jungen Lehrer sind bestrebt, so bald als möglich einen lohnenderen Beruf zu ergreifen. „In einem Lande," sagt Kuttner auf dem 31. Lehrertage in Indianiapolis 1901 (Päd. Monatshefte, III., 2), „wie diesem, welches dem Spekulations- und Unternehmungsgeiste Tür und Tore öffnet, wird es auch dem Fahnenflüchtigen aus unseren Reihen oft gelingen, sich das erträumte Glücksgebäude zu errichten und sich gar nicht selten zu einer Höhe emporzuschwingen, die seine kühnsten Hoffnungen und Erwartungen überragt, vorausgesetzt, daß

Digitized by Google

Energie und Tatkraft und einflußreiche Freunde ihm auf seiner Jagd nach dem Glücke helfend zur Seite stehen;" er erinnert an den Handelsfürsten Stewart, der seine Laufbahn als Lehrer begann, und an den Präsidenten Garfield, der ebenfalls Lehrer gewesen war. Zu der schlechten wirtschaftlichen Lage tritt auch noch die schlechte soziale Stellung des Lehrers; denn der Lehrer ist dem amerikanischen Jungen wie seinen Eltern nur ein Mann, der für Dienstleistungen finanziell entschädigt wird. „So lange man in Amerika die Lehrer nur auf ein Jahr anstellt und sie so gering besoldet, wird man keinen Lehrerstand heranziehen," sagt Eschelmeyer („Päd. Monatshefte", III., 7). Hemmend wirkt ferner die Tatsache, daß die staatliche Schulverwaltung eine politische Färbung hat; aus politischen Gründen werden bei jeder Neuwahl der Schulverwaltungsbeamten, wenn damit ein Wechsel in der politischen Richtung verbunden ist, oft die besten Lehrkräfte entlassen. Anderseits ist aber auch manches gute am amerikanischen Schulwesen zu verzeichnen; es geht im inneren Schulleben ein frischer Zug des Fortschrittes hindurch, der darauf hinausgeht, die Schule in die engste Beziehung zum Leben zu setzen und körperlich und geistig kräftige Menschen heranzubilden. John Dewey, Professor der Pädagogik an der Universität Chicago, hat eine Schrift über das Thema „Schule und Gesellschaft" veröffentlicht, welche uns gestattet, einen Blick in das innere Schulleben zu tun und zeigt, welche Strömungen hier sich geltend machen. (Dr. L. Gurlitt, Schule und öffentliches Leben. Türmer-Jahrbuch 1904.) Er weist darauf hin, daß früher die Jugend durch die wirtschaftlichen Verhältnisse in viel engere Beziehungen zum Leben gebracht wurde wie heute; „es lag eine unausgesetzte Erziehung zur Beobachtung, zum Scharfsinn, zur schaffenden Einbildungskraft, zu folgerichtigem Denken, zu klarem Verstande in dieser unmittelbaren Berührung mit der Wirklichkeit." Das ist durch die Veränderung in unserem wirtschaftlichen Leben nun anders geworden; die heutige Schule aber bietet keinen Ersatz dafür. „Wir müssen," sagt er, „in der Schule Beschäftigungen einführen, welche eine persönliche Verantwortlichkeit fordern und welche das Kind mit Rücksicht auf das wirkliche praktische Leben erziehen; der Hauptgrund, weshalb die heutige Schule sich zu einer natürlichen sozialen Gemeinschaft nicht ausbilden kann, ist der, daß die Elemente gemeinsamer produktiver Arbeit fehlen. Das Kind soll also in der Schule durch die Arbeit befähigt werden, in derselben den Zusammenhang mit den wichtigsten Lebensaufgaben der Menschheit zu erkennen; es soll leben und nicht bloß lernen in der Schule." Über „Hygienisches aus amerikanischen Schulen" berichtet nach A. Ravenhill M. Weinberg in dem „Schulhaus" (IV., 7). In erster Linie wird auf eine tüchtige Ausbildung der Lehrer in der Hygiene auf anatomischer und physiologischer Grundlage Wert gelegt; daher sind an den Universitäten, Normalschulen (Seminaren), technischen Schulen u. s. w., wo überhaupt Lehrer ausgebildet werden, Kurse für Lehrer zum Studium des Kindes und der Hygiene eingerichtet. In allen Schulen aber wird auf die körperliche Erziehung besonderer Wert gelegt; neben die Gewöhnung tritt die Belehrung! In den Hochschulen sind für männliche und weibliche Studenten resp. Studentinnen gymnastische Übungen und Spiele obligatorisch; auch findet eine ärztliche Überwachung des Gesundheitszustandes derselben statt. Auf Bau und Einrichtung der Schulhäuser entsprechend den Forderungen der Hygiene wird großer Wert gelegt; doch entspricht hier auch die Praxis nicht immer der Theorie. Meistens sind verstellbare Einzelpulte und -sitze eingeführt; nur in älteren Schulen

Digitized by Google

finden sich noch Doppelpulte, die aber durch verstellbare Einzelpulte ersetzt werden sollen. Meistens sind drei Wände der Schulzimmer von Wandtafeln eingenommen; man kann daher die Kinder leichter auf diesen Tafeln rechnen, schreiben und zeichnen lassen.

Über „Ungarische Schulverhältnisse" berichtet Ml. Fuchs („Päd. Reform", XXVIII, 9). Die Begründer der ungarischen Elementarschule sind die Piaristen im 18. Jahrhundert; der Unterricht lag ganz in den Händen der Geistlichkeit. Obwohl Maria Theresia auch 1777 eine Verordnung über das ungarische Schulwesen erließ, so änderte dieselbe an Lehrplan und Methode nicht viel; erst seit 1844 begann eine neue Ära für das Schulwesen in Ungarn. Man richtete nunmehr das Augenmerk auf die Lehrerbildung; im Jahre 1844 wurde die erste Präparandie in Pest errichtet. „Bis dahin genügte ein drei bis sechs Monate währender Kursus an einer ‚Normalschule', um die Lehrbefähigung zu erlangen. Die Lehrer, die von nun an in den Präparandien ihre Studien absolvieren mußten, waren nicht mehr auf das Honorar der Schüler angewiesen, sondern erhielten von den Schulerhaltern ein festgesetztes Gehalt. Es gab aber noch keinen Schulzwang, und wenn auch im Jahre 1868 13319 konfessionelle und 479 Gemeindeschulen im Lande waren, von einer Volkserziehung, einem Unterrichtsplan konnte keine Rede sein, da diese Schulen autonom waren, die Lehrer, und der Unterrichtsplan vom Schulerhalter abhingen" und die Schulen noch nicht unter Fachaufsicht standen. 1868 erschien das erste Volksschulgesetz; alle Kinder von 6—12 Jahren hatten die Volks- und die von 12—15 Jahren die Fortbildungsschule zu besuchen. Es war aber nicht leicht, den eben freigewordenen Bauer und Handwerker vom Nutzen einer guten Schulbildung zu überzeugen; auch die Gutsherren sahen denselben nicht ein. 1873 hatten noch 801 Gemeinden keine Schulen; von da bis 1885 wurden 882 Schulen errichtet und 1668 Lehrer angestellt. „Im Jahre 1898 wurde die Errichtung von 1000 Volksschulen beschlossen; von diesen 1000 Schulen wurden im Herbste des Jahres 1902 200 eröffnet, so daß es derzeit in Ungarn 1858 staatliche Volksschulen mit 4000 Lehrern gab, diese Schulen wurden 1901/02 von 252 261 Schülern besucht. Durch das Gesetz über die Kinderbewahranstalten, welches alle Kinder im Alter von 3—6 Jahren, mit Ausnahme jener, die nachweisbar zu Hause genügend beaufsichtigt werden, zum täglichen Besuch verpflichtete, erhielt die Volksschule wertvolle Hilfe. Denn bis zu jener Zeit gab es nur einige von Vereinen unterhaltene Kindergärten, wohin die mit Kindern reich gesegneten Eltern des Mittelstandes, ‚um ein bißchen Ruhe zu haben', ihre noch nicht schulpflichtigen Kleinen für einige Stunden des Tages schickten, wofür sie monatlich einen gewissen Betrag entrichteten. Der pädagogische oder kulturelle Wert dieser Kindergärten war jedoch ein geringer. Ja selbst die unter dem neuen Gesetz errichteten staatlichen Kindergärten konnten keine großen Erfolge aufweisen. Es fehlte den Anstalten an genügender Aufsicht und Leitung. Sie waren zu sehr sich selbst überlassen. Als Leiterinnen der Kindergärten wurden oft Personen angestellt, die nicht einmal die genügende Vorbildung besaßen und daher ihre Pflichten nur ungenügend erfüllen konnten, die Kinder sogar den Kinderfrauen überließen, ohne daß irgend eine Behörde dem ein Hindernis entgegensetzte. Trotzdem das Kinderbewahrgesetz ausdrücklich bestimmt, daß die bestehenden Kuratorien, die über die staatlichen Volksschulen die Aufsicht üben, durch weibliche Mitglieder, die die Aufsicht über die Kindergärten ausüben sollen, zu ergänzen seien. Durch die im Jahre 1901 herausgegebene Verordnung des Unterrichtsministers Wlassics

Digitized by Google

wurde diesem Übelstande abgeholfen, da durch dieselbe die staatlichen Kindergärten mit den staatlichen Volksschulen organisch verbunden werden, und zwar in der Weise, daß die staatliche Kindergärtnerin Mitglied des staatlichen Lehrkörpers wurde, und die Kindergärten in den Wirkungskreis der Direktoren der staatlichen Volksschulen einbezogen wurden." Von den 2570 Kindergärten, welche derzeit bestehen, sind jedoch nur 350 staatlich an Schulen angeschlossen; weitere 640 Kindergärten werden sich aber demnächst anschließen. Die Volksschule umfaßt sechs Jahrgänge; die Kinder, welche eine höhere Schule besuchen wollen, treten nach Absolvierung der vierten Volksschulklasse aus. An die Volksschule schließt sich die Fortbildungsschule; wenn 70 schulpflichtige Kinder im Ort sind, muß die Gemeinde eine Fortbildungsschule errichten. Der Schulzwang dauert drei Jahre. Der Lehrplan umfaßt für beide Geschlechter: Religion (an Sonntagen), Lesen, Orthographie, Aufsatz, Geographie, Gesundheitslehre und Rechnen, außerdem für die Knaben: Mathematik und Verfassungslehre, und für die Mädchen: Kinderpflege. Den Unterricht erteilen Volksschullehrer und -lehrerinnen, die aber den landwirtschaftlichen Fachkursus resp. Gewerbeschule absolviert haben müssen, oder besonders für diese Schulen angestellte Lehrer. In den gewerblichen Fortbildungsschulen wird außerdem in Naturlehre, Buchführung und Korrespondenz nebst Berufslehre und in den landwirtschaftlichen in Landwirtschaft unterrichtet. Die Fortbildungsschulen unterstehen ganz so wie die Kindergärten und Elementarschulen dem Volksschulkuratorium, das außer den amtlichen Personen (Lehrer, Schuldirektor und Bezirksarzt) aus 3—21 für je 6 Jahre ernannten Personen beiderlei Geschlechts besteht. Diese müssen der ungarischen Sprache mächtig, unbescholtene Bürger sein und dürfen nicht mit einem der Lehrer oder einer der Lehrerinnen an den in ihren Wirkungskreis fallenden Schulen verwandt sein.

---

## Totenschau.

1. Pfarrer prim. a. D. Dr. L. W. Seyffarth, geb. 1829 zu Naumburg a. S., 1856 Rektor zu Kamberg bei Wittenberg, 1863 Rektor u. Hilfsgeistlicher zu Luckenwalde, zuletzt Pastor in Liegnitz; 1879—1888 Landtagsabgeordneter, Mitbegründer des „Landesvereins preußischer Volksschullehrer", Herausgeber und Schriftleiter der „Preußischen Schulzeitung" und der „Pestalozzi-Studien", Herausgeber der „sämtlichen Werke Pestalozzis" (1869—1873, neue Ausgabe 1903) und einer Biographie Pestalozzis, sowie anderer pädagogischer Schriften.

2. Pfarrer a. D. Ferd. Richter, war in den sechziger und siebenziger Jahren des 19. Jahrhunderts einer der tapfersten Kämpfer für die Schule im preußischen Abgeordnetenhause (1861—1879); er war ein gefürchteter Gegner der Reaktionäre, vor allem Mühlers. Auch für die Verbesserung der wirtschaftlichen Verhältnisse des preußischen Lehrerstandes hat er tapfer gekämpft, so z. B. für das Zustandekommen eines Witwenpensionsgesetzes (1869). Unter dem Kultusminister Falk wurde er regierungsfreundlich und ist sogar dem Minister gegenüber für Aufrechthaltung der geistlichen Schulinspektion eingetreten.

3. Schuldirektor a. D. Dr. A. Wittstock, ein fruchtbarer Schriftsteller auf dem Gebiete des fremdsprachlichen Unterrichts und der allgemeinen Pädagogik.

4. Schuldirektor W. H. Arnold, Redakteur der „Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung", die er neben Dr. Jahn nach Kleinerts Rücktritt leitete.

5. Oberlehrer K. H. Fr. Mörle, war lange Jahre Geschäftsführer der „Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung".

Digitized by Google

6. Reichstags- und Landtagsabgeordneter G. Knörcke, war Theologe und lernte als Privatschullehrer die Schule und das Lehrerelend seiner Zeit aus eigenem Wirken kennen. In den drei Jahrzehnten, die Gustav Knörcke dem preußischen Landtage zugehörte, waren es fast ausschließlich Schulfragen, für die er seine Kraft und sein Wissen einsetzte; er hat für die Besserung der Witwen- und Waisenversorgung wie der Lehrerbesoldung zähe und zielbewußt gearbeitet. Zu seinem Schulprogramm gehörte auch die Fachaufsicht für die Volksschule; seine Forderung der Fachaufsicht hat er unter den Ministern von Puttkamer, Goßler und Bosse immer wieder erhoben.

7. Professor M. Lazarus, dessen Monographieensammlung „Leben der Seele" dem Interesse an psychologischen Fragen seinerzeit glücklich entgegenkam; in Berlin las er über allgemeine und Völkerpsychologie, Erkenntnistheorie und Pädagogik. Mit Professor H. Steinthal führte er durch die „Zeitschrift für Völkerpsychologie" diese Wissenschaft in die Literatur ein.

8. Professor Aug. Engelien, geb. 1832, 1850—1853 Zögling des Lehrerseminars zu Berlin, 1853 Lehrer zu Berlin, 1870 Rektor daselbst, Verfasser von „Sammlung von Musteraufsätzen" (1861), „Leitfaden für den deutschen Sprachunterricht" (1862), „Grammatik der neuhochdeutschen Sprache" (1867), „Schulgrammatik der neuhochdeutschen Sprache" (1872), „Grundriß der Geschichte der deutschen Grammatik" (1885), Lesebücher und Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung (in Gemeinschaft mit H. Fechner).

9. H. R. Dietlein, geb. 1823, 1838—1842 Zögling des Lehrerseminars zu Eilenburg, 1846 Lehrer an der Mädchenschule zu Halle a. S., 1849—1874 erster Lehrer zu Wartenburg a. E., 1874 Rektor zu Schafstädt, Verfasser von „Der Sprachschüler, ein Hilfs- u. Übungsbuch beim Unterricht in der Muttersprache" (1876), „Der vereinigte Anschauungs-, Sprech-, Schreib-, Leseunterricht in der Unterklasse" (1879), „Deutsche Wandfibel für den vereinigten Anschauungs-, Sprech-, Schreib-, Leseunterricht nach der reinen Schreiblesemethode", „Wegweiser für den Schreibunterricht", „Kurze Anleitung für den zweckmäßigen Unterrichtsbetrieb der kombinierten Schreib-, Lese- und Normalwörter-Methode" (1885), „Lehr- und Übungsstoffe zur sicheren und schnellen Erlernung der neuen Schulorthographie", „Der Rechtschreibschüler", „Welche Schriftart sollen wir beibehalten, die Rundschrift oder die Eckenschrift?" In Gemeinschaft mit seinem Bruder Wilhelm Dietlein veröffentlichte er „Deutsche Fibel", „Deutsches Lesebuch für mehrklassige Bürger- und gehobene Volksschulen", „Deutsches Volksschullesebuch", „Des deutschen Kriegers Heimkehr, einen Zyklus patriotischer Gesänge", „Aus deutschen Lesebüchern, Dichtungen in Poesie und Prosa, erläutert für Schule und Haus" (gemeinschaftlich mit Fr. Polack und W. Dietlein).

Digitized by Google

# B. Oesterreich.

Von Landesschulinspektor **Dr. Wilhelm Zenz** in Linz a. d. Donau.

## I. Wechselbeziehung zwischen Schule und Leben.

Die Blütezeit der Volksschule in Österreich, die Zeit, in der diese eine Pestalozzische Schule geworden, in der sie durch die Impulse Diesterwegs (1790—1866) und andrer Freiheitskämpfer eine Höhe erreichte, wie sie bis dahin mit Ausnahme des Deutschen Reichs nirgends erreicht hatte oder auch nur für möglich gehalten wurde, gehört leider der Vergangenheit an.

Zwar fehlt es in der Gegenwart nicht an berufstüchtigen, ideenreichen und opfermutigen Männern, die für die Hebung der österreichischen Volksschule ihr Bestes einsetzen; aber alle ihre Bestrebungen scheitern an den wirren politischen Verhältnissen, an dem unseligen Parteigetriebe der Nationen und Konfessionen des Reichs.

Der Ausspruch der großen Kaiserin:

„Die Schule ist und bleibt ein Politikum", der in seinem wahren Sinn: „Die Schule ist und bleibt eine Staatssache", in Österreich zum geflügelten Wort geworden, hat im Strom der Zeit eine andere Bedeutung erhalten. Heute ist die Schule den politischen Parteien preisgegeben, die in ihr ein ergiebiges Feld für die Aussaat ihres Samens der Zwietracht und des Haders besitzen, die in unerhörter, unverantwortlicher Weise die Jugend mit Intoleranz nach jeder Richtung auszustatten bestrebt sind und zu diesem Zwecke die Lehrpersonen mit allen Mitteln ihren einseitigen nationalen und konfessionellen Bestrebungen dienstbar zu machen suchen. Die Schule ist heute von allen politischen Parteien hoch bewertet, ein heiß begehrtes Objekt, eine Institution, die ihre Pläne in bezug auf die spätere Eingliederung in den Verband der Parteien verwirklichen soll.

Der „Geist", in dem diese Kampfbestrebungen geführt werden, ist ein nach den verschiedenen Kronländern verschiedener. In gemischtsprachigen Gebieten macht sich der Nationalitätenstreit übel bemerkbar, der Kampf des Slaventums gegen das Deutschtum, dem doch zweifellos in kultureller Hinsicht die führende Rolle seit jeher zufiel. Dort, wo die nationalen Reibungen im untergeordneten Maß auftreten, macht sich der konfessionelle Parteigeist geltend. Er ist durch die Worte eines hervorragenden Parteiführers gekennzeichnet, mit denen dieser im Niederösterreichischen Landtag die Wissenschaft abzutrumpfen vermeinte: solange die Gelehrten keinen Grashalm konstruieren können, seien sie in seinen Augen Stümper und Pfuscher.

Mit solchen Worten dient man dem Pöbel, der überall dort mitheult, wo es gilt, der Unzufriedenheit mit dem Lebenslos in einem ge-

Digitized by Google

ordneten Rechts- und Kulturstaat Luft zu machen und der Staatsregierung Ärger zu bereiten. Der Schluß liegt nahe und ist völlig gerechtfertigt! Männer, welche die Wissenschaft in solcher Weise verunglimpfen, entwerten die Bildung und hemmen jedweden Fortschritt, das Streben nach Veredlung und Vervollkommnung der Menschen, fördern aber Roheit und zerstören die aus besseren vergangenen Zeiten stammenden Ergebnisse wahrer Humanität.

Mit der Entstellung der Tatsachen, mit der Schmähung der Wissenschaft, mit allen den Widersprüchen unserer Zeit geht die roheste Willkür Hand in Hand und alle festen und großen Grundsätze einer richtigen Lebensauffassung, die von den um die Menschheit hochverdienten Männern der Vergangenheit aufgestellt und begründet wurden, schwinden immer mehr und damit werden der Korruption Tür und Tor geöffnet, damit sinkt die Bildung immer tiefer, der Egoismus wird in einem unbeschreiblichen Maß gesteigert, die Wertschätzung des Wahren, Guten und Schönen dem Spott und Hohn preisgegeben, hingegen die Lüge, Heuchelei und Schmeichelei, das Schlechte und Gemeine hoch bewertet, ein ehrliches Streben nach Fortschritt verleidet und damit wird das Beste, das Grundlegende in den sozialen Verbänden, den Leidenschaften, sinnlichen Genüssen und egoistischen Zwecken geopfert.

Der kulturelle Höhepunkt scheint historisch werden zu wollen; die Gegenwart stellt eine Zeitepoche dar, in der alle Schaffensfreude, jeder kulturelle Fortschritt zu erlahmen droht. „Versenken wir uns in die Geschichte der menschlichen Gattung und ihrer Unterarten, der Rassen und Völker, so ist eine Entwicklung in aufsteigendem Sinne, ein Fortschritt zu reicheren, höheren Stufen menschlichen Einzel- und Gesamtdaseins unverkennbar." (Unold.) Wer sich im vollen Bewußtsein des zu begehenden Unrechts und der Gewalttätigkeit damit begnügt, den Mitmenschen „so zu lassen, wie er ist", versündigt sich schwer an der Kultur seines Volkes, die stete Vervollkommnung anstrebt.

„Der menschliche Kulturfortschritt ist kein Werk blinder Notwendigkeit, bloßen natürlich mechanischen Geschehens, sondern im wesentlichen die Schöpfung genialer Individuen, deren Gedanken und Werke nach und nach von immer weiteren Kreisen übernommen und fortgebildet wurden und schließlich von der ganzen Kulturgemeinschaft als unverlierbares Eigentum in geistig-sittlich-künstlerischen Eigenschaften, in politschen, sozialen und kirchlichen Einrichtungen, in monumentalen Werken und zweckmäßigen Werkzeugen erhalten, oft verdorben und verstümmelt, oft aber auch verbessert und vervollkommnet wurden." (Unold.)

Ebenso wie der Kulturprozeß eines Volkes durch günstige Umstände wesentlich gefördert werden kann, können politische, soziale und wirtschaftliche Zustände den Prozeß hemmen, ja nahezu zum Stillstand bringen. Solche Zustände sind gegenwärtig, trotz aller gegenteiligen Bemühungen von Seite der Staatsregierung, dem gesunden Fortschritt die Bahn frei zu machen, in Österreich die herrschenden geworden.

Die Bildungsfrage wird durch das egoistische Parteiinteresse verdrängt und jeder, der die rückschrittlich gesinnten Parteien in ihren Kreisen stört, wird mit roher Gewalt bekämpft und nach dem Vorbild des Faustrechts mit allen möglichen Gewaltmitteln zum Schweigen gebracht. Die Devise „Schweigst du nicht willig, so brauch' ich Gewalt!" ist allgemein geworden. Korruption, Denunziation, Lüge, Verleumdung, Heuchelei, Schmeichelei und Niederträchtigkeit feiern Triumphe. In dem Maß, in dem der Sinn für Wahrheit und Recht schwindet, entfernt man sich



Digitized by Google

von der Bahn zum wahren ethischen Fortschritt, von der Herstellung eines sozialen Verbandes, in dem die Gerechtigkeit, mit Weisheit und Tugend vereint, walten soll.

Eine unabsehbare Reihe von Tatsachen und Erscheinungen im öffentlichen Leben beweist, wie die Machthaber gewisser politischer Parteien in Österreich seit langer Zeit ihre unheimlichen Netze spannen, um alle jene zu umgarnen, die durch ihre Stellung in irgend einer Richtung von ihnen abhängen. Den Unbeugsamen werden Maßregelungen, Entlassungen, Entziehung der Arbeit zuteil, die „Besonnenen", d. h. die den Machthabern blind Gehorchenden, werden mit materiellen Vorteilen reichlich bedacht. So erklärt es sich, daß bereits zahllose Charakterschwache und ebenso zahlreiche durch Not und Elend willenlos gewordene Staatsbürger in den Parteisumpf hineingetrieben wurden und fort und fort hineingezwungen werden.

Der Terrorismus hat sich bereits soweit gesteigert, daß ganze Gemeinden für ihre freiheitlichen Bestrebungen büßen müssen.

Mit Sorge muß jeder erfüllt werden, der das Treiben der Gegenwart unbefangen betrachtet. Wie wird sich unter den gegebenen Verhältnissen die Zukunft gestalten?

Die Forderung einer allgemeinen bürgerlichen und sittlichen Erziehung ist unabweislich. „Denn ohne Kenntnis der ethischen Beweggründe und Ziele und ohne den guten Willen und die Schulung zur Befolgung derselben kann eine ethisch-soziale Bewegung, das großartigste sittlich-humane Phänomen, das die Menschheitsentwicklung bisher aufzuweisen hat, nimmermehr zum Segen für die Einzelnen und das Ganze, zum wahren Kulturfortschritt, sondern nur zur fürchterlichsten Katastrophe, zum nationalen Ruin und zum ethischen Rückschritt ausschlagen." (Unold.)

Eine solche durchgreifende allgemeine bürgerliche und sittliche Erziehung ist aber unter den gegenwärtigen Verhältnissen nahezu ausgeschlossen. Die gegenwärtig herrschenden Verhältnisse sind wahrlich nicht derartige, daß an ein ethisch-humanes Vorwärtsstreben gedacht werden könnte. Eine Zeit, in der jedes Streben nach Selbständigkeit, Freiheit und Menschenwürde in Acht und Bann erklärt wird, ist nicht danach, um die Menschen zu tüchtigen Bürgern eines Staats zu erziehen, in dem Sittlichkeit und Gerechtigkeit gebührend wertgeschätzt werden.

Die kurzen Andeutungen genügen, um jedem, der es mit der Schule gut meint, die Überzeugung zu verschaffen, daß das Problem der Wechselbeziehungen zwischen Schule und sozialem Verband mehr denn je der Lösung bedarf. Die Erziehung und der Unterricht sind bedingt durch das Leben des Verbandes und bedingend für dessen Ausgestaltung. Erziehung und Gemeinschaft wurzeln ineinander. „Gemeinschaft ist ein Element der Erziehung und zugleich das durch die Erziehung gestaltete, immer neu zu gestaltende Werk, in welches zugleich die Errungenschaften der früheren Stufen sich einfügen und darin ihre Vollendung finden." (Natorp.)

Zur Sicherung der erziehlichen Erfolge ist eine Umbildung der gegenwärtig korrupten Gemeinschaft unumgänglich erforderlich.

Hoffen wir, daß sie recht bald sich einstelle — „als eine Frucht der sittlichen Erneuerung menschlicher Gemeinschaft"!

---

Digitized by Google

## II. Erziehung und Bildung im allgemeinen.

Daß die Wellen reaktionärer Strömungen auch die humanste aller staatlichen Einrichtungen, die Volksschule, bespülen, daß die tobenden Wogen so vieles mühsam Erworbene verschlungen haben und noch verschlingen werden, wird durch die Tatsachen bewiesen.

Die Verwirrung und das stete Schwinden der Autorität sind Erscheinungen, die mit den rohen Ausbrüchen der Leidenschaft und mit dem sich immer mehr verbreitenden Egoismus, der sich in den politischen Parteien geltend zu machen sucht, im kausalen Zusammenhang stehen und die von den Parteiführern dazu benützt werden, bestehende Gesetze und Verordnungen „nach ihrem Sinn" auszulegen.

Ihnen bereitet kein Gesetz, keine Verordnung eine Hemmung für ihre einseitigen Bestrebungen, denn sie besitzen die besondere Gabe, Gesetze und Verordnungen „richtig zu deuten". „Wozu will man dem Volk Bildung aufdringen, wenn es hierzu kein Bedürfnis fühlt?", so schreien sie in die Welt hinaus.

Welche Zumutung, die Roheit mit Einsicht, den Müßiggang mit Tätigkeit, die Unordnung mit Ordnung, die Gewalttätigkeit mit Wissen und Können, den Egoismus und die Streberei mit Aufopferungstätigkeit und Humanität, kurz den niedrigen Sinn mit dem hohen Sinn der Veredlung vertauschen zu wollen! rufen wir ihnen entgegen. Der Ruf so vieler „Freunde" des Volkes: „Laßt das Volk so, wie es ist!" bedeutet nichts anderes und nichts mehr oder nichts weniger als: „Laßt das Volk so, wie wir es für unsere Zwecke brauchen!"

Einem in der „Wiener Abendpost" veröffentlichten Aufsatz des Dr. von Meinzinger über die Ergebnisse der letzten Volkszählung im Jahre 1900 sind folgende numerische Daten über den Bildungsgrad der Bevölkerung in Österreich zu entnehmen:

| | |
|---|---|
| Es können lesen und schreiben . . . . . | 16 167 972 |
| „ „ nur lesen . . . . . | 778 782 |
| „ „ weder lesen noch schreiben . . . . | 9 303 954 |
| mit Ausschluß der Kinder unter sechs Jahren | 5 329 487 |

Von je 100 über 6 Jahre alten Personen konnten im Jahre 1900 lesen und schreiben 75,38 männl. Geschlechts und 69,66 weibl. Geschlechts, nur lesen 2,19 männl. Geschlechts und 4,49 weibl. Geschlechts, weder lesen noch schreiben 22,13 männl. Geschlechts und 25,85 weibl. Geschlechts.

Diese Zahlen sprechen deutlich genug. Im Jahre 1900 mangelte es bei fünf Millionen der Bevölkerung am ABC aller Bildung. In Oberösterreich und Salzburg zählten die Bezirke nicht über 11 Prozent Analphabeten, in Steiermark gab es sieben Bezirke mit 20 Prozent, in Istrien vier mit über 50, in Galizien zwölf mit über 80, in der Bukowina vier mit 87 und in Dalmatien sechs Bezirke mit über 80 Prozent Analphabeten.

Unter solchen Verhältnissen muß sich das „Mitleid zur ernsten Empörung gegen das Unrecht und die böse Gewalt erheben, der die große Menge unseres Geschlechts so vielfältig unterliegen muß und durch die sie zu einem Zustand herabgewürdigt wird, der dem Zustand des Ochsen vor dem Pflug, des Pferdes unter dem Sattel, des Hundes vor der Haustür und der Katze auf der Mäusejagd ähnlicher ist als dem Zustand des Menschen in der Würde und Kraft der inneren Veredlung, zu der er durch seine Anlagen und durch das Dasein großer, seit Jahrtausenden vorbereiteter Mittel berufen und bestimmt ist." (Pestalozzi.)



Digitized by Google

Bedenklich sind die statistischen Nachweise der Zentralkommission aus dem Jahre 1900 über die Kinderarbeit in Österreich.

Im Jahre 1900 wurden von Schulkindern verwendet zu:

| | gewerblichen Arbeiten | | landwirtsch. und anderweitigen Arbeiten | | zusammen | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | absolut | Proz. | absolut | Proz. | absolut | Proz. |
| in Niederösterreich . . | 9 930 | 2,6 | 14 554 | 3,8 | 24 484 | 6,4 |
| „ Oberösterreich . . . | 990 | 0,9 | 6 936 | 6,1 | 7 962 | 7 |
| „ Salzburg . . . . | 35 | 0,1 | 119 | 0,5 | 154 | 0,6 |
| „ Steiermark . . . . | 690 | 0,4 | 5 392 | 3,1 | 6 082 | 3,5 |
| „ Kärnten . . . . . | 87 | 0,2 | 2 205 | 4,5 | 2 292 | 4,7 |
| „ Krain . . . . . | 294 | 0,5 | 621 | 1,1 | 915 | 1,6 |
| „ Görz und Gradiska | 129 | 0,4 | 741 | 2,4 | 870 | 2,8 |
| „ Istrien . . . . . | — | — | 125 | 0,4 | 125 | 0,4 |
| „ Tirol . . . . . | 67 | 0,1 | 1 377 | 1,2 | 1 444 | 1,3 |
| „ Vorarlberg . . . . | 2 736 | 16,7 | 793 | 4,8 | 3 529 | 21,5 |
| „ Böhmen . . . . . | 23 139 | 3,4 | 31 778 | 3,3 | 54 917 | 5,7 |
| „ Mähren . . . . . | 10 073 | 2,7 | 21 809 | 5,9 | 31 882 | 8,6 |
| „ Schlesien . . . . | 2 360 | 2,5 | 7 718 | 8,3 | 10 078 | 10,8 |
| „ Galizien . . . . . | 827 | 0,1 | 8 543 | 1,3 | 9 370 | 1,4 |
| „ Bukowina . . . . | 424 | 0,6 | 223 | 0,3 | 647 | 0,9 |
| „ Dalmatien . . . . | — | — | 76 | 0,2 | 76 | 0,2 |
| Im ganzen . . . . | 51 781, | 1,6; | 103 010, | 3,2; | 154 791, | 4,8; |

In den einzelnen Städten wurden im Jahre 1900 Kinder außerhalb der Schulzeit verwendet:

| | für gewerbliche Arbeiten | | für landwirtschaftl. u. anderweitige Arbeiten | |
|---|---|---|---|---|
| | Knaben | Mädchen | Knaben | Mädchen |
| in Wien . | 3 161 | 2 118 | 2 086 | 1 447 |
| | | | zusammen | 8 812 |
| in Linz . | 4 | — | 88 | 27 |
| | | | zusammen | 119 |
| in Graz . | 29 | — | 112 | — |
| | | | zusammen | 141 |
| in Brünn . | 71 | 7 | 55 | 17 |
| | | | zusammen | 150 |
| in Troppau | 61 | 4 | 53 | 6 |
| | | | zusammen | 124 |

Die Erfahrung lehrt, daß derartige Ausbeutung der Schulkinder zu landwirtschaftlichen, gewerblichen und anderweitigen Arbeiten mit der für dieses Lebensalter bestimmten Lern- und Bildungsarbeit sich nicht verträgt; auch hier gilt: Zween Herren kann man nicht dienen. Der körperlich Ermüdete ist zur geistigen Schularbeit nicht geeignet und trachtet danach, sich ihrer auf alle mögliche Weise zu entschlagen.

Hierzu gesellen sich noch manche andere Hemmnisse der Bildungsarbeit.

Nach Dr. Fröhlich werden in Zisleithanien täglich acht Millionen Kronen vertrunken. In Wien gibt es jährlich 8—9000, in Galizien 24—26000 Alkoholexzesse. Die Verbrecher, die in den Jahren 1895 und 1896 infolge von Alkoholgenuß Verbrechen begingen und in Korneu-

Digitized by Google

burg interniert wurden, kosten dem Staat ungefähr eine Million Verpflegungstage. In Niederösterreich ist unter je 100 Schulkindern nur 7 Knaben und 10 Mädchen, unter je 100 Knaben je 40 der Branntwein unbekannt. Nach genauen Erhebungen in den Volksschulen Steiermarks genießen von 75 879 Kindern 14 034 alkoholische Getränke, während nur 6053 Knaben und 5829 Mädchen noch nie Wein getrunken haben.

Welche Anschauungen die konservativen Parteien in Tirol über die Volksschule haben, zeigen die Äußerungen des Abgeordneten Prof. Dr. Hans Malfatti, die er in dem am 28. Mai 1903 zu Sterzing abgehaltenen katholisch-konservativen Parteitag zum besten gab.

„Draußen am Land genügen unserem Bauern, der doch auch weiß, was er braucht, die kleinen Schulen, selbst die Notschulen. Freilich kann das Kind aus der Notschule bei der Prüfung die Grenzen von Böhmen nicht so genau hersagen, aber Lesen, Schreiben, Rechnen, besonders Kopfrechnen und Religion, das können sie gleich gut. Das ist's aber, was der Bauer braucht und was er in der Schule lernen will; Weizen und Roggen kennt er schon voneinander und eine Holzbank von einer Kuh auch, ohne daß er einen durch Anschauungsunterricht gestützten gelehrten Aufsatz darüber schreiben kann, und wenn er nur richtig rechnen kann, dann ist's ihm gleich, ob er's in der billigen Notschule nach Adam Riese oder aber in der höheren Schule nach Hentschel, Močnik oder Kolp gelernt hat." Man muß darüber staunen, daß ein akademisch gebildeter Mann so geringschätzend über die Volksbildung urteilen kann! Möchte doch Herr Dr. Malfatti die herrlichen Worte Lotzes beherzigen: „Alle Hoffnung der Erziehung und alle Arbeit der Geschichte gründet sich auf die Überzeugung von der Lenkbarkeit des Willens durch das Wachstum der Einsicht, durch die Veredlung der Gefühle und durch die Verbesserung der äußeren Lebensbedingungen."

Die Strömung gegen die Pflege der freien Wissenschaft kam im Gegensatz zu den im Oktober 1903 in Salzburg abgehaltenen Hochschulkursen in den darauffolgenden katholischen „Universitätskursen" in der gleichen Stadt zum Ausdruck. Die wissenschaftliche Beilage der Münchener „Allgemeinen Zeitung" enthielt in ihrer Nummer vom 5. Dezember 1903 eine ausführliche Besprechung jenes Teils des unter dem Protektorat des Kardinals von Salzburg veranstalteten „Pädagogisch-katechetischen Kurses", in dem die Dozenten das katechetische Gebiet in der Absicht überschritten, eine vorbildliche Probe „katholischen" Wissenschaftsbetriebes in allen weltlichen Fakultäten zu liefern. Aus den folgenden Beispielen kann trotz der kühlen Mäßigung im Ausdruck entnommen werden, welcher Unfug dort mit dem Begriff der Wissenschaft getrieben wurde.

„Willmanns Vortrag über die Poesie der Arbeit bot uns nach einem ziemlich ausführlichen Auszug aus Büchers Schrift ‚Rhythmus und Arbeit' eine geschickte und dankenswerte Blütenlese von oft sehr hübschen Zitaten aus einer langen Reihe meist akatholischer Dichter von Homer bis Kopisch, die freilich in noch höherem Maß illustrierten, welchen Platz die Arbeit in der Poesie aller Zeiten, als welche Stelle die Poesie in der menschlichen Arbeit einnimmt. Eine Kunstgattung aber, die vielleicht am meisten zum Ruhm der Arbeit beigesteuert, der Roman, blieb in seiner Betrachtung unvertreten, gleichviel ob er mit G. Freytag ihre bürgerliche oder mit Frenssen ihre bäuerliche Betätigung zu preisen unternommen, und ebenso scheint die Verherrlichung, die die ländlichen Ver-

Digitized by Google

richtungen in der Volks- und in der volkstümlichen Dichtung gerade des deutschen Südostens gefunden haben, in der Empfindung dieses in Österreich heimisch gewordenen Mannes befremdlicherweise keine Resonanz zu wecken. Nur der Vollständigkeit halber sei erwähnt, daß in diesem Zusammenhang auch die bildende Kunst dort, wo sie, wie in Millets Ährenleserinnen, in Meuniers Gestalten oder in Menzels Eisenwalzwerk, nicht ohne Erfolg die menschliche Arbeit zum Vorwurf nimmt, vielleicht eine Erwähnung durch den Vortragenden verdient hätte. Als der Vortragende Hans Sachs' gedachte, glaubten wir, es werde ihm naheliegen, von der gemeinsamen Wurzel von Kunst und Handwerk zu sprechen und mit W. H. Riehl darauf hinzuweisen, wie die Zünfte in ihrer Blütezeit diesen Zusammenhang lebendig zu erhalten wußten. Aber weder hörten wir etwas von der verschollenen Herrlichkeit des Zunftwesens, noch von dem späten poetischen Abglanz, der nicht nur in der Dichtung Fritz Reuters, Missons und Nestroys, sondern auch in der Wirklichkeit des 19. Jahrhunderts auf die letzten deutschen Wanderburschen fiel. Und wie gerne hätten wir erfahren, wie ein katholischer Gelehrter die Wünsche und Forderungen John Ruskins ausgestalten würde, gewiß eines christlichen Mannes, der der nüchtern gewordenen Arbeit der Gegenwart den Adel und die Poesie der Vorzeit mit neuen Mitteln wieder erobern wollte! — Daß er endlich der geistigen Arbeit überhaupt nicht gedenken werde, nicht ihrer Kleinheit und ihrer Größe, nicht ihres Glücks und nicht ihrer Not, daß ihm bei der Wahl seines Themas Faust und Wagner gleich fern gestanden, hätte wohl einer Ankündigung bedurft."

Nach knapperem Bericht über die Vorträge von P. Lechochowski S. J. über „Erziehung zur Arbeit", von Professor Dr. Rieder über „Familie und Schule", von Hochwürden Herrn Parkmann über „Tagesheimstätten und Kinderasyle", von Professor Dr. Malfatti über „Schulhygiene", von P. Wildauer O. S. B. über „Das Christentum als den durchgreifendsten Wendepunkt in der Geschichte der Pädagogik", fährt die Besprechung fort: „Dann hat sich der junge Wiener Theologieprofessor Dr. Seydl vom pädagogischen Standpunkt mit Tolstoj und mit Nietzsche auseinandergesetzt. Tolstoj dient Christo auf besonderer Weise, und die Zahl jener, die selbst Nietzsche gleich seinem Vorgänger Schopenhauer für die Gemeinschaft der Christen in Anspruch nehmen, ist auch auf evangelischer Seite nicht groß. Wie viel wirksamer aber — und damit berühren wir freilich des Übels Wurzel in diesem Wissenschaftsdienst — hätten die Argumente des Vortragenden die Hörer berühren müssen, wenn sie hätten vergessen können, daß der katholische Priester vor ihnen zu keinem andern als einem ablehnenden Ergebnis kommen durfte.

Den Abschluß bildete wieder Willmann, der unseren Reigen eröffnet hat, mit einer Vorlesung über „Nathan den Weisen". Nach auszugsweiser Mitteilung der Entwicklungsgeschichte der Fabel von den drei Ringen folgte natürlich die Analyse jener Version, die Lessing von Boccaccio übernommen. Die conclusio, daß Lessings Gestalten ihre Verkleidungen mit dem Schurzfell und der Kelle des Maurers vertauschen könnten und sollten, „um die Loge zu den drei Ringen zu gründen", glaubten wir freilich schon in einem Versammlungsbericht (eines Katholikentags?) gelesen zu haben.

Nach verdienstlichen Mitteilungen über die Aufnahme und die Wirkung, die Lessings Drama in jener Zeit gefunden und geübt, und nach einigen irreführenden Verwechslungen zwischen dem volkstümlichen Standpunkt, den Kant, und dem religionsvergleichenden, den Lessing zum

Digitized by Google

Judentum einnimmt, gelangten wir mit dem Vortragenden zu der selbstverständlichen Wahrheit, daß von der Orthodoxie zur Anschauung Lessings keine Brücke führt. Willmann weiß, daß diese Anschauung in der Gegenwart nicht herrschend, ja kaum irgendwo lebendig ist, weder in Beziehung auf den jüdischen Glauben, noch auf den Islam, und auch ein kirchlich gesinnter Mann konnte daher versuchen, jenem Werk der Literatur sachlich seine Stelle in der Geschichte der Geistesentwicklung anzuweisen.

Wen freilich nach einem leichten Sieg vor beifallswilligen Zuhörern gelüstete, der mußte sich auch gegen Lessing mit dem Schwert des Ketzerrichters gürten. Welchen Anteil aber hatte wohl die Wissenschaft an diesem Vortrag, welchen an den katechetischen Kursen? — „Die Schale schwankt, doch sinkt sie nicht." Unwillkürlich denkt man hierbei an die trefflichen Worte Pestalozzis: „Alle Menschheit ist in ihrem Wesen sich gleich und hat zu ihrer Befriedigung nur eine Bahn. Darum wird die Wahrheit, die rein aus dem Innersten unseres Wesens geschöpft ist, allgemeine Menschenwahrheit sein, sie wird Vereinigungswahrheit zwischen den Streitenden, die bei Tausenden ob ihrer Hülle sich zanken, werden."

Am 31. Januar d. J. hielt der Katholische Universitätsverein in Salzburg seine 21. Hauptversammlung, die insbesondere aus adeligen Kreisen stark besucht war, ab. Nach dem Bericht des Sekretärs Paters Rohrmoser ist dieser Verein kein Zwerg mehr, da sogar wirkliche oder vermeintliche Geistesgrößen gegen ihn auf den Kampfplatz treten. In Leo XIII. verlor der Verein seinen mächtigsten Gönner; hätte man seinem Rat gefolgt, so ständen wir vor den offenen Toren des Friedenstempels für katholische Wissenschaft, einer katholischen Universität, die unbeschadet der vollen wissenschaftlichen Höhe und Tiefe ihrer Lehre in keinen Widerspruch mit den katholischen Glaubenswahrheiten und Sittenlehren treten würde. Die Gesamtsumme der Spenden im letzten Jahre erreicht die Höhe von 188 272,77 Kronen, darunter aus der Erzdiözese Wien 21 264,54 Kronen.

Um das Interesse für den Verein noch mehr zu heben, hat dieser einen Wanderlehrer, den Domdechant Dr. Schädler aus Bamberg, bestellt. Gegen die Bestrebungen des Katholischen Universitätsvereins ist die Tätigkeit der Mitglieder des Salzburger Hochschulvereins gerichtet.

Im Dienst der freien Volksbildung steht die Wiener „Urania". Sie stellt das großartigste belehrende Anschauungsmittel dar, über das gegenwärtig Wien und Österreich verfügen. Die Vorträge umfassen alle Wissensgebiete: Astronomie, Geologie, Geognosie, Länderkunde, Geschichte, Kunstgeschichte, Technik und Technologie, Naturgeschichte, Vaterlands- und Heimatkunde. Die Tätigkeit des Vereins „Urania" geht auch Hand in Hand mit den Schulen, er veranstaltet eigene Schülervorstellungen im Anschluß an den Lehrplan. An der Spitze der „Urania" steht Prof. Dr. Friedrich Umlauft. Besondere Verdienste um die Erhaltung und Ausgestaltung der Wiener „Urania" erwarb sich der Hof- und Gerichtsadvokat in Wien, Dr. Ludwig Koeßler, der gegenwärtige Präsident dieses Vereins. Der Administrator Jung ist bestrebt, die „Urania"-Vorstellungen in der Provinz einzubürgern. Im Jahre 1902 fanden 822 Vorstellungen statt. Die Zahl der Besucher betrug zirka 125 000. Im Jahre 1903 veranstaltete die „Urania" eine Preisausschreibung für Projektionsvorträge, die sich lehrplanmäßig für eine bestimmte Klasse der Volks- und Bürgerschule eignen und einem bestimmten Lehrgegenstand dieser Schulen entsprechen.

Digitized by Google

Der Skioptikon-Verein in Wien stellt sich die Aufgabe, den weitesten Kreisen für Skioptikonzwecke Bildersammlungen zu verschaffen, insbesondere das Skioptikon als Lehrmittel an möglich vielen Schulen in Verwendung zu bringen. An den Ferialnachmittagen finden im Festsaal der Schule I., Stubenbastei-Zedlitzgasse, unentgeltliche Vorträge für Schüler der Wiener Volks- und Bürgerschulen statt. Der Verein errichtete nachträglich eine zweite Station im VI. Bezirk, Korneliusgasse. In jüngster Zeit kamen noch die Stationen im III. Bezirk, Eslarngasse, und im IX. Bezirk, Grünetorgasse, hinzu. Gegenwärtig verfügt der Verein über zirka 4000 Diapositive aus den Gebieten der Religion, Literatur, Geographie, Geschichte, Naturgeschichte und Naturlehre. Alle Bilder stehen jenen Schulen, die dem Vereinsverband angehören, unentgeltlich zur Verfügung und gelangen in frei gewählten Serien zu 50 Stück (nach einem Bilderkatalog) zur Ausgabe. Jährlich werden 6000 Bilder entlehnt. Der Verein zählt bereits eine stattliche Zahl von Mitgliedern aus ganz Österreich-Ungarn und dem Deutschen Reich.

Landesschulinspektor Steyskal in Prag gab im Jahre 1898 die Anregung zur Gründung eines Reichsmuseums, indem er die Jugendhalle der Jubiläumsausstellung in Wien veranstaltete. Diese Jugendhalle wurde nach Schluß der Ausstellung in das Österreichische Schulmuseum umgestaltet. Für das provisorisch im neunten Wiener Bezirk, Grüne Torgasse, untergebrachte Museum wird noch im Laufe dieses Jahres im XIX. Bezirk bei der ehemaligen Nußdorferlinie ein eigenes Museumsgebäude errichtet werden. In 16 Abteilungen sind die neuesten Präparate, Modelle, und Objekte der Somatologie, Zoologie, Botanik und Mineralogie systematisch aufgestellt. In der Abteilung für Schulhygiene sind die von Dr. Max Reiner beigestellten Photographien und Röntgenbilder von Schiefwuchs durch schlechte Körperhaltung, die Griesbachschen Ermüdungsmessungen, sowie die Tabellen über die erste Hilfe bei Unglücksfällen und über die Alkoholfrage von besonderem Interesse. In der Gruppe „Zeichnen" ist die moderne Richtung ausschlaggebend.

Meisterwerke der Abteilung „Geographie" sind das Gradnetz mit verstellbaren Sternkarten, das Alpenrelief und der gewaltige Reliefglobus.

Von einer ebenso erfreulichen als beifälligen Aufnahme legt die außergewöhnliche Verbreitung der vom Bürgerschuldirektor Hans Trunk in Graz „An die Eltern" gerichteten belehrenden und mahnenden Worte Zeugnis ab. In 10 Punkten erteilt er den Eltern wohlgemeinte Ratschläge in ansprechender Form, wie sie der Schulmeister von Trautenau in seinen zwei Sprüchen den Eltern kurz sagte, wenn sie ihm ein Kind in die Schule brachten: „Erstlich," sagte er, „kann ich ihn nit ziehen, ihr müsset mitziehen. Zweitens: Wenn ihr mitziehet, so dürft ihr nicht rückwärts ziehen, wenn ich vorwärts will." Die trefflichen Worte „An die Eltern" schlugen ein. Vor mir liegt die 7. Auflage (41. bis 50. Tausend). Dieses Schreiben an die Eltern wurde von Dr. Konishi in Leipzig in die japanische Sprache übersetzt und in der in Tokio erscheinenden Zeitschrift „Die praktische Erziehung" abgedruckt. Auch die in Milwaukee herausgegebenen „Pädagogischen Monatshefte" veröffentlichten diesen Brief.

Die Lehrmittelzentrale in Wien, I. Werdertorgasse 6, schrieb Preise von 100 Kronen und 50 Kronen für die besten Aufsätze über Lehrmittel und Lehrmittelwesen aus. Die Preisarbeiten werden in der Zeitschrift „Periodische Blätter für Realienunterricht und Lehrmittelwesen" veröffentlicht werden. Hierbei wird auf neue Schulversuche, neue Prä-

Digitized by Google

parationsmethoden, auf die Herstellung neuartiger und verbesserter Lehrmittel, auf Vorschläge zur Hebung und Organisation des Lehrmittelwesens Bedacht genommen. Die Verteilung der Preise erfolgt spätestens am 1. März 1904. Über den Erfolg der Preisausschreibung wird berichtet werden.

Besonders erfreulich und bedeutungsvoll sind die humanen Bestrebungen von Vereinen und Gesellschaften, die sich erfreulicherweise fort und fort mehren. So hat sich z. B. der Verein „Leopoldineum" in Wien das Ziel gesetzt, ein Heim für verkrüppelte Kinder beiderlei Geschlechts für ganz Österreich zu gründen. Die unbemittelten Krüppel sollen nach Tunlichkeit der ärztlichen Behandlung zugeführt werden und erforderlichenfalls künstliche Gliedmaßen erhalten. Durch eine zweckentsprechende Erziehung und sorgfältige Auswahl des zu Erlernenden sollen die Pfleglinge in die Lage versetzt werden, ihren Lebensunterhalt nach Tunlichkeit selbst zu besorgen. Nicht minder erfreulich ist die stete Zunahme der Stätten für schwachbefähigte und schwachsinnige Kinder (Hilfsklassen und Hilfsschulen). Nach dem soeben vom Lehrer an der Landes-Taubstummenanstalt in Graz, G. Pipetz, herausgegebenen „Handbuch für Lehrer an den heilpädagogischen Anstalten in Österreich-Ungarn" bestehen gegenwärtig Hilfsschulen und Anstalten für schwachsinnige Kinder: in Niederösterreich vier, in Oberösterreich drei, in Salzburg eine, in Steiermark vier, in Kärnten, Tirol und Böhmen je eine, in Ungarn vier, nebst drei Abteilungen für Idioten und zwei Idiotenheimen.

Über die Zahl der Taubstummenlehranstalten in Österreich-Ungarn ist dem zitierten Handbuch folgendes zu entnehmen: Taubstummenlehranstalten bestehen: in Niederösterreich sieben, in Salzburg, Oberösterreich und Kärnten je eine, in Steiermark, Krain, Tirol, Galizien und im Küstenland je zwei, in Böhmen vier, in Mähren und Schlesien drei, in Ungarn fünfzehn. Blindenanstalten gibt es: in Niederösterreich vier, in Oberösterreich, Steiermark, Kärnten, Mähren und Schlesien, Galizien je eine, in Böhmen zwei, in Ungarn sieben.

An den Taubstummenanstalten in Zisleithanien wirken 215, an den Blindenanstalten 134 und an den Anstalten für schwachsinnige Kinder 50 Lehrkräfte. An den Taubstummenanstalten in Transleithanien wirken 100, an den Blindenanstalten 35 und an den Anstalten für schwachsinnige Kinder 14 Lehrpersonen.

Alle diese Anstalten werden teils von den Ländern, teils von Stadtgemeinden und Privaten erhalten. Staatlich ist das Blinden- und Taubstummeninstitut in Wien. Nach dem Stand vom 1. Juli 1903 waren in den 27 Taubstummenanstalten in Österreich 1891 Kinder in 162 Klassen, in den 11 Blindenanstalten 790 Kinder in 43 und in den 15 Anstalten für Schwachsinnige 580 Kinder in 40 Klassen untergebracht. In Ungarn zählten die 15 Taubstummenanstalten in 72 Klassen 733, die 7 Blindenanstalten in 20 Klassen 250 und die 4 Anstalten für Schwachsinnige in 11 Klassen 155 Kinder. In Salzburg gründete sich zu Ende des Jahres 1903 ein Verein, der sich zur Aufgabe stellt, eine Arbeitsanstalt für ältere, aus Instituten entlassene Blinde zu errichten. In Innsbruck wurde seitens eines Gemeinderates die Errichtung einer Blindenunterrichtsanstalt für Tirol und Vorarlberg angeregt. Es ist bereits die Schenkung eines Gebäudes und eines Grundstückes zugesichert. In beiden Fällen griff der Direktor des staatlichen Blindeninstituts in Wien, Regierungsrat Mell, schon

Digitized by Google

seit Inangriffnahme der Vorarbeiten helfend und ratend ein und wirkte durch seine persönliche Intervention an Ort und Stelle fördernd. So ist begründete Hoffnung vorhanden, daß auch in jenen Kronländern Anstalten für die Blinden zustande kommen, wo man die Fürsorge für diese bisher vermißte.

Vom Bezirksschulrat Wien wurden auch im Jahre 1903 vier Heilkurse für stotternde Kinder veranstaltet (Methode von Leon Berquand), mit denen Instruktionskurse für Lehrer verbunden waren.

Die Schularztfrage wurde wieder eingehend in der Vollversammlung der „Österreichischen Gesellschaft für Gesundheitspflege" erörtert. Im 1. Heft der Monatsschrift dieser Gesellschaft von 1903 wurde hierüber folgendes veröffentlicht:

„Dozent Dr. Zappert betonte die Wichtigkeit der Bekämpfung der Tuberkulose in den Schulen durch Schulärzte. Gerade Wien besitze den traurigen Ruf, eine der größten Tuberkulosesterblichkeit aufzuweisen. Dr. Zappert stellte aus den Untersuchungen schulpflichtiger Kinder eines Wiener Ferienheims folgende Statistik auf.

| | Knaben untersucht | Atmungsorgane intakt | Proz. |
|---|---|---|---|
| 1900 | 449 | 42 | 9,55 |
| 1901 | 483 | 46 | 9,52 |
| 1902 | 467 | 46 | 9,85 |
| | **Mädchen untersucht** | **Atmungsorgane intakt** | **Proz.** |
| 1900 | 345 | 35 | 10,14 |
| 1901 | 354 | 35 | 9,88 |
| 1902 | 342 | 34 | 9,94 |

Diese Zahlen sind wohl nicht ausschließlich auf Tuberkulose zu beziehen, sondern sie umfassen auch vorübergehende Erkrankungen der Bronchien.

Eingehende Untersuchungen des Herzens ergaben folgende Zahlen:

| | Knaben untersucht | herzkrank | Proz. |
|---|---|---|---|
| 1900 | 449 | 6 | 1,34 |
| 1901 | 483 | 9 | 1,36 |
| 1902 | 467 | 10 | 2,14 |
| | **Mädchen untersucht** | **herzkrank** | **Proz.** |
| 1900 | 345 | 8 | 2,31 |
| 1901 | 354 | 14 | 3,93 |
| 1902 | 342 | 16 | 4,67 |

Schuldirektor Ed. Bayr besprach die Gründe, die viele Lehrer gegen die Schulärzte bestimmen. Ein Hauptangriffspunkt dürfte die Anwesenheit des Arztes während des Unterrichts sein; da der Lehrer denn doch einer Kritik der Unterrichtstätigkeit ausgesetzt ist oder wenigstens zu sein glaubt und daher nicht mehr unbefangen dem Arzt entgegentritt, also in ihm auch nicht so sicher den Unterstützenden seiner Bestrebungen sehen wird.

Redner meint, daß für die erste Zeit die Anwesenheit des Arztes während des Unterrichts im Einvernehmen mit dem betreffenden Lehrer [illegible] der Schulleitung bestimmt werde.

Digitized by Google

Hat sich die Institution der Schulärzte ein paar Jahre eingelebt, so ebnet die Gewöhnung dann ganz friedlich die Pfade, die vorläufig noch voll Hindernisse scheinen. Prof. Dr. Schattenfroh verlangte Aufstellung von Spezialisten für die Überwachung der wertvollsten Organe der Schuljugend, denn Spezialisten würden auf Grund ihrer mannigfachen Erfahrungen in ihrem Scharfblick für die Details das Beste leisten.

Dr. med. Frank lenkte die Aufmerksamkeit auf die Zahnpflege. Schon zur Zeit des Zahnwechsels, führt Redner aus, sind 25 Proz. sämtlicher Schulkinder an Zahnkaries erkrankt und dieses Verhältnis steigt um das 20. Lebensjahr auf 70—95 Proz. Diesem Übelstand könnte durch eine regelmäßige Untersuchung und Überwachung des Mundes seitens der Schulärzte gesteuert werden; er würde die eine zahnärztliche Behandlung erfordernden Schulkinder bezeichnen und die unbemittelten müßten dann in öffentlichen Spezialinstituten einer unentgeltlichen Behandlung unterzogen werden.

Der Orthopäde Dr. Haudek erklärte die Einführung von Schulärzten als eines der wichtigsten Erfordernisse der Schulgesundheitspflege. Von 100 Schülerinnen eines Privat-Mädcheninstituts konnte er bei 90 Haltungsanomalien nachweisen. 10—15 Proz. waren mit Skoliose behaftet. Kinder mit Skoliose sollten vom Unterricht im Zeichnen und Handarbeiten befreit werden und auch am allgemeinen Turnunterricht nicht teilnehmen. In Übereinstimmung mit Schuldirektor Bayr erklärte er sich dafür, daß solche Kinder eines besonderen Turnunterrichts teilhaftig werden. Diese orthopädische Behandlung möge unter Aufsicht eines Schul-, bezw. Spezialarztes von eigens hierfür gebildeten Lehrern durchgeführt werden. Der Orthopäde Dr. **Brunner** fand unter 1081 Knaben 10 Proz. mit flachem Rücken, 0,9 Proz. mit Skoliose und 0,3 Proz. mit Kyphose. Ferner konnte er unter 1043 Mädchen 10 Proz. flache Rücken, 2 Proz. Skoliose und 0,6 Proz. Kyphose nachweisen. Dr. Krug fand bei 1418 Kindern 24 Proz., die Verkrümmungen der Wirbelsäule zeigten.

Der Ministerpräsident richtete an die Landesregierungen einen Erlaß in betreff der Förderung der Zahnpflege; er weist darauf hin, daß nach den gepflogenen Erhebungen ein großer Teil der Bevölkerung die Wichtigkeit einer regelmäßigen Zahnpflege und den Nutzen rechtzeitiger ärztlicher Hilfe bei Zahnerkrankungen nicht genügend würdigt. Durch entsprechende Weisungen in der Volksschule soll in dieser Richtung ein erziehlicher Einfluß auf die Schuljugend geübt werden. Um die Lehrerschaft zu einer sachgemäßen Belehrung der Schuljugend zu befähigen, ist in allen Lehrerbildungsanstalten anläßlich der Vorträge über Somatologie und Hygiene die Bedeutung der Zahnpflege eingehend zu würdigen. Die „Pädagogische Zeitschrift" fügt hinzu: „Von größter Bedeutung für die Förderung der Zahnhygiene wäre jedoch, daß man armen Zahnkranken, insbesondere jugendlichen Alters, unentgeltliche zahnärztliche Hilfe böte.

Im Juli 1903 wurde von dem niederösterreichischen Landesausschuß in Pötzleinsdorf (bei Wien) eine Tageserholungsstätte für Kinder eröffnet. Hier werden erholungsbedürftige Knaben und Mädchen im schulpflichtigen Alter, die nach Niederösterreich zuständig sind, aufgenommen, um tagsüber Aufenthalt in reiner Waldluft zu genießen. In erster Linie werden anämische, skrophulöse und zur Tuberkulose neigende Kinder berücksichtigt. Die Tageserholungsstätte ist vom 1. Mai bis 30. September geöffnet. Die Straßenbahn fährt die Kinder täglich

Digitized by Google

um den Fahrpreis von fünf Hellern hin und zurück. Die Leitung und Beaufsichtigung besorgen Lehrpersonen. Die Kinder erhalten täglich Frühstück (Milch), Mittagsmahl, zur Jause wieder Milch und Abendessen. Es bestehen ganze (1 Krone), halbe, viertel Zahlplätze und auch Freiplätze. Die Kinder werden täglich von einem Hausarzt untersucht. Den Betrieb dieser Erholungsstätte besorgt der Verein „Kinderschutzstation".

---

## III. Schulorganisation.

Die Schule bedarf zu einer gedeihlichen Arbeit der Ruhe von außen. Wo sie mangelt, wo die Wirrnisse und Widersprüche des täglichen Lebens die ruhige Fortentwicklung der Schule hemmen, ist wenig Günstiges und Erfreuliches bezüglich der Entfaltung ihrer inneren Organisation zu erzielen und zu berichten.

Ein mäßiger Fortschritt im Schulwesen ist zu verzeichnen in einem größeren Teil Nordsteiermarks, Salzburgs, Böhmens, Mährens, Schlesiens, in einigen Teilen Niederösterreichs — überall dort, wo schulfreundliche Ortsgemeinden den staatlichen Bestrebungen Verständnis und guten Willen entgegenbringen und dort, wo man die Aufmerksamkeit nicht dem politischen Treiben, sondern dem Gedeihen der Schule des Volkes zuwendet.

Leider gilt von einer großen Zahl der Schulgemeinden noch heute, was der Dichter Schulrat Adelbert Stifter in einem Bericht d. d. 4. April 1851 schrieb: „Von Gemeinden habe ich mehr unerfreuliche als erfreuliche Resultate erfahren. Gewöhnlich mischen sie sich anmaßend und verlangend in die Schulsachen, verschaffen sich hierbei keine Einsicht in die Sachlage, bringen beliebige, oft ihnen bewußt unwahre Gründe vor oder begehren ohne allen beigefügten Grund, daß man ihnen willfahre, und haben fast ohne Ausnahme, wenn man hinter ihre Beweggründe kommt, eigennützige, auf Geld sich beziehende. Vorzüglich verweigernd sind sie, wenn sie für die Schule und ihre Zwecke auch nur die kleinste Auslage machen sollen."

Die im letzten Satz aufgestellte Behauptung gilt merkwürdigerweise fast durchwegs bezüglich der bemittelten Gemeinden; ärmere hingegen sind zu Opfern für die Schule ungleich mehr bereit. Die maßgebenden Personen der wohlhabenden Gemeinden halten in der Regel an dem Grundsatz fest: Es ist nicht gut, wenn unsere Kinder so viel lernen, sie wollen dann nicht mehr „arbeiten". Wir haben auch nicht so viel gelernt und sind auch fortgekommen.

Dies gilt namentlich von den Landgemeinden; die wirtschaftlichen Forderungen, der Mangel an Dienstleuten und manche andere Umstände, die in den sozialen Verhältnissen der Landgemeinden wurzeln, bereiten der Schule folgenschwere Hemmungen.

Das Bestreben geht allgemein dahin, durch Einführung aller möglichen Arten von Schulbesuchserleichterungen und ganz besonders durch den so sehr beliebten halbtägigen Unterricht die Kinder vom Besuch der Schule abzuhalten. Der halbtägige Unterricht ist heute mehr in den Alpenländern verbreitet als vor vierzig Jahren, somit zu einer Zeit, als die Konkordatsschule unter geistlicher Aufsicht stand. In einer Zirkularnote aus dem Jahre 1865 wird im Auftrag des Staats-

Digitized by Google

ministeriums den Statthaltereien empfohlen: „Die tunlichst allseitige Einführung des ganztägigen Unterrichts sich um so mehr angelegen sein zu lassen, als der Fortbestand der Halbtagsschulen nur als Notbehelf angesehen werden kann und als die Aufrechterhaltung des halbtägigen Unterrichts den günstigen Zustand des Volksschulwesens gar sehr in Frage zu stellen geeignet ist." Es ist demnach ein untrügliches Kennzeichen des Niedergangs der Schule, daß die Einführung des halbtägigen Unterrichts von Jahr zu Jahr zunimmt und hierdurch die Schulzeit auf die Hälfte reduziert wird. Obwohl im Gesetz der achtjährige Besuch der Schule gefordert wird, gestaltet er sich in der Praxis anders. Bei halbtägigem Unterricht durch sechs Jahre ergeben sich de facto drei Jahre; im 7. und 8. Schuljahr, in denen die Schulbesuchserleichterungen eintreten, ergibt sich im besten Fall je ein halbes Jahr für den Schulbesuch; somit verbringt das Kind eigentlich nur vier Jahre in der Schule. Trotzdem wurde die „achtjährige" Schulpflicht im Niederösterreichischen Landtag einer abfälligen Kritik unterzogen und eine „siebenjährige" für ausreichend erklärt. Gewiß ist der Umstand nicht ohne Interesse, daß alljährlich eine nicht unbeträchtliche Zahl normal entwickelter schulpflichtiger Kinder überhaupt keinen Unterricht genießt. Die Eltern verstehen es, die Schulbehörden, denen die Kontrolle des Schulbesuches obliegt, zu hintergehen.

Von Bedeutung für die Ausgestaltung der Bürgerschule ist die Verordnung des Ministeriums für Kultus und Unterricht vom 26. Juni 1903, in betreff der Errichtung der mit Bürgerschulen zu verbindenden Lehrkurse. Dieser Verordnung zufolge soll überall dort, wo ein lokales Bedürfnis von der Landesschulbehörde anerkannt und die Bedeckung der erforderlichen Mittel sichergestellt wird, mit den bestehenden dreiklassigen Bürgerschulen ein einjähriger Lehrkurs verbunden werden. In einem derartigen Lehrkurs können nur Schüler und Schülerinnen Aufnahme finden, die der gesetzlichen Schulpflicht bereits völlig Genüge geleistet haben, das Entlassungszeugnis der Bürgerschule besitzen und jene sprachliche Vorbildung nachweisen, die nach dem Lehrplan für die betreffende lebende Sprache an der Bürgerschule gefordert wird.

Alle im Sinne der zitierten Verordnung ins Leben zu rufenden Lehrkurse haben die Aufgabe, die bereits erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten in praktisch verwertbarer Beziehung zu festigen und zu vertiefen, bezw. zu vervollkommnen, sowie die vollständige Beherrschung der Unterrichtssprache in Wort und Schrift einschließlich des Briefstils und einfacherer Geschäftsaufsätze zu vermitteln. Im übrigen haben die speziellen Lehrkurse für Knaben den Unterricht im Rechnen mit allgemeinen Zahlen und in der Stenographie zu bieten, ferner je nach dem vorwaltenden Bedürfnis entweder eine ausreichende Kenntnis einer zweiten Landessprache in Wort und Schrift oder aber die Erweiterung der im früheren Unterricht in einer andern lebenden Sprache (Französisch, Englisch ꝛc.) erworbenen grammatikalischen Kenntnisse und einige Geübtheit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck in dieser Sprache zu vermitteln. Die speziellen Lehrkurse für Mädchen haben nebst dem Unterricht in der Stenographie den Unterricht in einer zweiten lebenden Sprache (im wesentlichen nach denselben Gesichtspunkten wie vorstehend) zu bieten und überdies die zur geordneten Führung eines Haushaltes dienlichsten Kenntnisse zu verschaffen und eine größere praktische Ausbildung in den weiblichen Handarbeiten zu gewähren. Soweit es der Zweck des Lehrkurses nach dem lokalen Bedarf erfordert, kann auch das Rechnen mit

Digitized by Google

allgemeinen Zahlen in den Lehrplan aufgenommen werden. Bei Aufstellung der Lehrpläne für die in Rede stehenden Kurse ist auf tunlichsten Anschluß des durch sie vermittelten Unterrichts an jenen der höheren Schulen, zu welchen selbe den Übergang zu vermitteln haben (Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten, Staats-Gewerbeschulen, höhere Handelsschulen, Kadettenschulen 2c.) Bedacht zu nehmen; im übrigen sind jedoch die Lehrpläne auch bezüglich solcher Kurse unter sorgsamer Berücksichtigung der speziellen Bedürfnisse des Schulorts und Bezirks abzufassen und hierbei die Erwerbsverhältnisse der Bevölkerung, lokale Industrien u. dgl. besonders zu beachten. Zur Vorberatung der Lehrpläne sind besondere Konferenzen einzuberufen, die ein Bezirksschulinspektor zu leiten hat, und zu welchen nebst dem Lehrkörper jener Bürgerschule, mit der der Lehrkurs verbunden werden soll, Vertreter der Lehrerschaft der übrigen mitinteressierten Bürgerschulen, die Direktoren der im Bezirk gelegenen höheren Lehranstalten, denen gegenüber der nähere Anschluß vermittelt werden soll, endlich Vertreter der industriellen, gewerblichen und landwirtschaftlichen Interessen des Schulorts und Bezirks einzuladen. Insofern es sich um die Lehrkurse für Mädchen handelt, wären zur Vorberatung der Lehrpläne nebst den nach Obigem in Betracht kommenden weiblichen Lehrpersonen nach Tunlichkeit auch andere in praktischen Berufen bewährte oder durch ihr Interesse für Unterrichtsfragen und Wohlfahrtspflege bekannte Frauen beizuziehen.

Zu dieser Verordnung gibt das Ministerium folgende erläuternde Bemerkungen:

„Derartige Kurse haben als spezielle Lehrkurse nicht sowohl eine allgemeine Fortbildung vor Augen, sondern vielmehr bei gleichzeitiger Festigung und Vertiefung der in der Bürgerschule bereits erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten jene konkreten Aufgaben zu erfüllen, die durch den Zweck der Kurse vorgezeichnet erscheinen. Diese erwähnte spezielle Aufgabe ist — insoweit es sich um Knabenkurse handelt — die, den Anschluß an höher organisierte Schulen, die nicht notwendig Mittelschulvorbildung zur Voraussetzung haben, (wie etwa Lehrerbildungsanstalten, Kadettenschulen, höhere Handelsschulen, Staats-Gewerbeschulen) tunlichst zu ebnen. Das durch Absolvierung solcher Kurse unter einem vervollkommnete Wissen kann dann immerhin auch noch den Erfolg haben, daß um der erweiterten Bildung willen für die Absolventen solcher Kurse auch Erwerbszweige und Berechtigungen sich eröffnen können, die bisher nur den Absolventen der Unter-Mittelschulen offen standen. Was die gleichartigen Mädchenkurse anbelangt, so haben selbe, da bei den Mädchen die Vorbereitung zu weiteren Berufsstudien weniger in Betracht kommt, zunächst den Zweck, zur Hebung der Frauenausbildung überhaupt speziell in Absicht auf die künftige Stellung der Frau im Haus und in der Familie beizutragen. Vor allem wäre es zu begrüßen, wenn die Landesvertretung für die Regelung dieses Gegenstandes im Gesetzgebungsweg gewonnen werden könnte.

Solches wäre in erster Linie anzustreben und hierbei keineswegs von der Anforderung auszugehen, daß etwa mit jeder Bürgerschule ein derartiger Kurs zu verbinden sei. Es würde zum mindesten für den Anfang genügen, wenn die Errichtung solcher Kurse nur bei je einer Knaben-Bürgerschule und bei je einer Mädchen-Bürgerschule in jedem Schulbezirk (mit mehreren Bürgerschulen) erfolgen würde und könnte eine ähnliche Beschränkung ohne weiteres auch für größere Städte oder Industrieorte Platz greifen. Wenn in dieser Richtung einmal ein Anfang

Digitized by Google

gemacht erscheint, werden aller Voraussicht nach auch andere größere Gemeinwesen, denen das Gesetz etwa in dieser Richtung keine Verpflichtungen auferlegen sollte, in denen aber eine vermehrte Gelegenheit zur Ausbildung der Jugend nach ihrem Wert gewürdigt wird, durch freiwillige Errichtung solcher Kurse sich die Vorteile derselben sichern wollen. Solange die Landesgesetzgebung diesen Gegenstand beiseite läßt, wird es vor allem Sache der Bezirksschulbehörden sein, die leistungsfähigen und leistungswilligen Faktoren für die Sache zu interessieren und auf die Aktivierung solcher Kurse, die, wenn keine Neusystemisierung in Betracht kommt, sondern für das Unterrichtsbedürfnis anderweitig Abhilfe beschafft werden kann, keine bedeutenden Kosten verursachen können, mit allem Nachdruck hinzuwirken, damit in Hinkunft den fürsorglichen Intentionen des Reichsvolksschulgesetzes über nutzbringenden weiteren Unterricht an die der Schulpflicht entwachsene Jugend in ausgiebigerem Maß als bisher entsprochen werde. Bei Aufnahme des Religionsunterrichts in den Lehrplan solcher Kurse ist selbstverständlich vorausgehend das Einvernehmen mit der zuständigen konfessionellen Oberbehörde zu pflegen.

Was speziell die in der Verordnung erwähnten Mädchenkurse anbelangt, so ist diesfalls noch folgendes erläuternd beizufügen: Wenn als eines der Lehrziele dieser Kurse die Aneignung der zur geordneten Führung eines Haushalts dienlichsten Kenntnisse bezeichnet wird, so kann es sich hierbei nicht um die Vermittlung ausschließlich praktischer Kenntnisse, bezw. um eine Haushaltungsschule, handeln. Auch hat die öffentliche Schule nicht die Aufgabe, die im Elternhaus mögliche Anleitung und Ausbildung zu ersetzen; wohl aber kann sie ergänzend eingreifen und namentlich wertvolle theoretische Kenntnisse und praktische Erfahrungen vermitteln, die umgekehrt das Elternhaus oder eine sonstige praktische Anleitung in der Regel nicht zu bieten vermag. Dazu zählen in erster Linie die Orientierung über die zu Gebote stehenden Hilfsmittel der Einzelwirtschaft (Arbeitsstoffe, Werkzeuge, Geräte ꝛc.), über die Nutzbarmachung technischer Errungenschaften für den kleinen Haushalt, eine ausreichende Kenntnis über Provenienz und Nährwert der einzelnen Lebensmittel, eine Orientierung über die gangbarsten Verfälschungen derselben und die einfacheren Hilfsmittel zur Konstatierung der Verfälschung; über gesunde und ungesunde Lebensweise und häusliche Hygiene überhaupt, eine Einführung in das Notwendigste über häusliche Pflege (Kinder- und Krankenpflege) und nicht zuletzt eine Orientierung über die wirtschaftliche Seite der Haushaltsführung (entsprechende Einteilung der vorhandenen Mittel und Voranschlagung des Bedarfs im vorhinein und die Notwendigkeit der Führung einer einfachen Wirtschaftsrechnung [Buchung]). Endlich hätte dieser Kurs wo immer tunlich die Pflege des Geschmacks der weiblichen Jugend sich angelegen sein zu lassen, den Sinn für das Schöne, für Ordnung und Sauberkeit zu wecken, damit die aus der Schule hervorgehenden künftigen Hausfrauen und Mütter durch frühzeitige Anleitung lernen, ihr und der Ihrigen Heim wohnlich und selbst bei bescheidenen Mitteln ansprechend zu gestalten, damit der hohe kulturelle Wert, der in einem wohlgeordneten Heim gelegen erscheint, weiten Kreisen der Bevölkerung und insbesondere auch den arbeitenden Klassen nutzbar gemacht werde."

Die wünschenswerten Wirkungen dieser Verordnung bleiben abzuwarten. Vorläufig errichteten einzelne schulfreundliche Stadtvertretungen auf ihre Kosten solche Lehrkurse. Die Kosten der Einführung spezieller Lehrkurse an den Bürgerschulen in Wien wurden von der Stadtbuch-

Digitized by Google

haltung berechnet. Wird die Schülerzahl einer Klasse mit fünfzig festgesetzt, so beträgt das Jahreserfordernis für eine Knabenabteilung 4020 Kronen, für eine Mädchenabteilung 4180 Kronen. Das Gesamterfordernis für die Errichtung je eines speziellen Lehrkurses (einer vierten Bürgerschulklasse) für Knaben und Mädchen in jedem Gemeindebezirk Wiens beläuft sich einschließlich der baulichen Veränderungen auf 2597328 Kronen, wovon 517878 Kronen den Schulfond dauernd belasten würden.

Außer der dem Inhalt nach angeführten Verordnung des Ministers, die die Erweiterung und Ausgestaltung des Bürgerschulunterrichts für die nicht mehr schulpflichtige Jugend bezweckt, wurden noch zwei Erlässe an die unterstehenden Schulbehörden gerichtet. Der eine von beiden enthält Bestimmungen über die Aufnahme von Kindern in die Bürgerschule und gestattet Aufnahmsprüfungen und Zurückweisung jener Schüler und Schülerinnen, die eine über die allgemeine Volksschule hinausgehende Bildung unmöglich erreichen können. Der andere Erlaß regelt das Zeugniswesen an den Bürgerschulen. Ein Bürgerschul-Entlassungszeugnis wird nunmehr jenen Schülern und Schülerinnen ausgefolgt werden, die sämtliche drei Bürgerschulklassen mit Erfolg zurückgelegt haben. Diese Zeugnisse erhalten die Bezeichnung „Reifezeugnis der Bürgerschule" und sichern den Eintritt in Fachschulen u. dgl.

Die „Statistik der Unterrichtsanstalten in Österreich" weist für das Schuljahr 1899—1900 folgende Zahlen nach:

Zu Ende dieses Schuljahres bestanden in Österreich 19251 öffentliche und 1017 Privat-Volksschulen, von denen 644 das Öffentlichkeitsrecht besaßen.

Von den öffentlichen Volksschulen waren 820 Bürgerschulen und 18431 allgemeine Volksschulen. In allen folgenden Zahlen sind die Bürgerschulen inbegriffen. Für den Stand des österreichischen Volksschulwesens ist es bezeichnend, daß es noch immer 41,9 Proz. einklassige Volksschulen gibt und nur 1,8 Proz. sechsklassige, 26,1 Proz. zweiklassige, 11,7 Proz. dreiklassige, 7,3 Proz. vierklassige, 11,1 Proz. fünfklassige Volksschulen.

Die wenigsten einklassigen Schulen hat Böhmen (20,9 Proz.). Dann folgen:

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Niederösterreich . . | mit | 23,9 Prozent | Istrien . . . . . | mit | 45,7 Prozent |
| Steiermark . . . . | „ | 26,2 „ | Küstenland . . . . | „ | 46,6 „ |
| Oberösterreich . . . | „ | 28,6 „ | Görz und Gradiska | „ | 47,3 „ |
| Kärnten . . . . . | „ | 34,6 „ | Krain . . . . . | „ | 50,5 „ |
| Mähren . . . . . | „ | 36,9 „ | Vorarlberg . . . | „ | 60 „ |
| Bukowina . . . . | „ | 37,3 „ | Dalmatien . . . . | „ | 62,9 „ |
| Salzburg . . . . | „ | 41 „ | Galizien . . . . | „ | 70,5 „ |
| Schlesien . . . . | „ | 45,5 „ | Tirol . . . . . | „ | 73,1 „ |

Tirol hat außerdem noch 18,2 Proz. zweiklassige und 0,1 Proz. fünfklassige Volksschulen!

Von je 100 öffentlichen Volksschulen entfielen auf Schulen mit ganztägigem Unterricht in

| | | | |
|---|---|---|---|
| Kärnten . . . . . | 97,8 Prozent | Niederösterreich . . | 90,9 Prozent |
| Böhmen . . . . . | 97,3 „ | Tirol . . . . . | 80,4 „ |
| Salzburg . . . . | 91,8 „ | Dalmatien . . . . | 69,5 „ |
| Mähren . . . . . | 91,1 „ | Vorarlberg . . . | 60,4 „ |
| Steiermark . . . . | 91 „ | Küstenland . . . | 45,5 „ |

Digitized by Google

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Schlesien . . . . | 45,4 | Prozent | Bukowina . . . . | 32 | Prozent |
| Istrien . . . . . | 41,8 | „ | Krain . . . . . | 22 | „ |
| Görz und Gradiska | 35,3 | „ | Galizien . . . . . | 5,8 | „ |

Im Durchschnitt wurde in 68,5 Proz. der Schulen ganztägiger, in 24,7 Proz. halbtägiger, in 6,8 Proz. teils ganz-, teils halbtägiger Unterricht erteilt. Galizien steht mit 82,1 Proz. an der Spitze der Länder in bezug auf Halbtagsunterricht. 16255 Schulen = 88,2 Proz. waren für beide Geschlechter, 1151 = 6,2 Proz. für Knaben, 1025 = 5,6 Proz. für Mädchen bestimmt.

Der Unterrichtssprache nach gab es (einschließlich der Privatschulen)

| | | | |
|---|---|---|---|
| deutsche . . . . . | 8 338 | = 41,7 | Prozent |
| tschechisch-slawische | 5 203 | = 25,7 | „ |
| polnische . . . . | 2 298 | = 11,3 | „ |
| ruthenische . . . | 2 049 | = 10,1 | „ |
| slowenische . . . | 699 | = 3,5 | „ |
| italienische . . . | 817 | = 4 | „ |
| serbo-kroatische . . | 444 | = 2,2 | „ |
| rumänische . . . | 121 | = 0,6 | „ |
| madjarische . . . | 4 | = — | „ |
| gemischte . . . . | 295 | = 1,5 | „ |

Die größte Dichte in bezug auf die Anzahl der Schulen weist Mähren auf; dort entfallen auf ein Ar 12,2 Schulen, dann folgen Schlesien mit 11,3, Böhmen mit 11, Niederösterreich mit 9,4 Schulen. Auf je 10 000 Bewohner entfallen Volksschulen in:

| | | | |
|---|---|---|---|
| Tirol und Vorarlberg | 17 | Oberösterreich . . . . | 7 |
| Mähren . . . . . | 10,7 | Steiermark . . . . . | 6,8 |
| Kärnten . . . . . | 10,3 | Krain . . . . . | 6,8 |
| Salzburg . . . . . | 9,9 | Dalmatien . . . . . | 6,5 |
| Böhmen . . . . . | 9,1 | Niederösterreich . . . | 6 |
| Schlesien . . . . . | 8,6 | | |

An sämtlichen 19 251 öffentlichen Volksschulen wirkten im Schuljahr 1899—1900 54 755 Lehrer und 23 277 Lehrerinnen, zusammen 78032 Lehrkräfte. Es beträgt somit der weibliche Teil der an Volksschulen wirkenden Lehrkräfte 29,8 Proz.

Hinsichtlich der einzelnen Kronländer ergeben sich folgende Verhältniszahlen:

Weibliche Lehrkräfte in

| | | | |
|---|---|---|---|
| Galizien . . . . . | 38,9 | Prozent | aller Lehrkräfte der betreffenden Länder |
| Niederösterreich . . . | 34,9 | „ | |
| Küstenland . . . . . | 34 | „ | |
| Tirol und Vorarlberg | 32,5 | „ | |
| Oberösterreich . . . . | 32,5 | „ | |
| Steiermark . . . . . | 32,1 | „ | |
| Bukowina . . . . . | 30,6 | „ | |
| Krain . . . . . | 29 | „ | |
| Dalmatien . . . . . | 28,6 | „ | |
| Böhmen . . . . . | 24,9 | „ | |
| Salzburg . . . . . | 24,7 | „ | |
| Mähren . . . . . | 23,5 | „ | |
| Kärnten . . . . . | 21,5 | „ | |
| Schlesien . . . . . | 20,7 | „ | |



Digitized by Google

Es entfielen im Schuljahr 1899—1900 durchschnittlich auf

| in | eine öffentl. Volksschule Lehrkräfte | eine Lehrkraft ohne Hinzurechnung d. Religionslehrer, Handarbeits- u. Nebenlehrerinnen Schüler | eine Lehrkraft mit Schüler |
|---|---|---|---|
| Niederösterreich . . | 6,6 | 50,1 | 34,7 |
| Oberösterreich . . . | 4,8 | 81,9 | 45,3 |
| Salzburg . . . . | 4,4 | 64,1 | 33,1 |
| Steiermark . . . . | 4,1 | 70,7 | 48,9 |
| Kärnten . . . . . | 3,4 | 62,7 | 40,7 |
| Krain . . . . . | 3,3 | 108,9 | 65,6 |
| Triest mit Gebiet . | 8,4 | 47,3 | 41,5 |
| Görz und Gradiska | 3,7 | 87 | 49,2 |
| Istrien . . . . . | 3,6 | 82 | 52,7 |
| dem Küstenland . . | 4,2 | 73,1 | 48,5 |
| Tirol . . . . . | 2,7 | 52,6 | 31,9 |
| Vorarlberg . . . . | 3,1 | 44,7 | 28 |
| Böhmen . . . . . | 4,5 | 61,2 | 43,4 |
| Mähren . . . . . | 3,6 | 62,2 | 42,7 |
| Schlesien . . . . | 3,6 | 79,6 | 49,5 |
| Galizien . . . . . | 3,3 | 89,2 | 58,3 |
| der Bukowina . . | 3,5 | 75,7 | 51,5 |
| Dalmatien . . . . | 2,7 | 73,1 | 43,1 |
| durchschnittlich . . | 4,1 | 66,8 | 44,8 |

Nicht ohne Interesse sind die Erhebungen, die die österreichische Statistik am 15. Mai 1900 über die Beteilung der Schulkinder mit Lernmitteln im Schuljahre 1899—1900 pflog. Es ergab sich, daß fast ein Drittel aller Schulkinder in Österreich (1 010 300) oder 31,7 Proz. unentgeltlich mit Lernmitteln beteilt werden. In Prozenten ausgedrückt, stellt sich diese Beteilung in den einzelnen Ländern folgendermaßen dar:

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Triest . . . . . | 10 417 | beteilte | Kinder, | 65,6 | Prozent | aller | Schüler |
| Kärnten . . . . . | 19 338 | „ | „ | 39,6 | „ | „ | „ |
| Vorarlberg . . . . | 6 026 | „ | „ | 36,8 | „ | „ | „ |
| Niederösterreich . . | 139 562 | „ | „ | 36,4 | „ | „ | „ |
| Böhmen . . . . . | 347 080 | „ | „ | 36 | „ | „ | „ |
| Krain . . . . . | 20 290 | „ | „ | 35,8 | „ | „ | „ |
| Steiermark . . . . | 61 584 | „ | „ | 35,4 | „ | „ | „ |
| Mähren . . . . . | 129 280 | „ | „ | 34,9 | „ | „ | „ |
| Schlesien . . . . . | 28 673 | „ | „ | 30,8 | „ | „ | „ |
| Bukowina . . . . | 19 667 | „ | „ | 28,2 | „ | „ | „ |
| Salzburg . . . . | 6 487 | „ | „ | 26,7 | „ | „ | „ |
| Istrien . . . . . | 7 225 | „ | „ | 24,8 | „ | „ | „ |
| Galizien . . . . . | 189 145 | „ | „ | 24,3 | „ | „ | „ |
| Görz und Gradiska | 7 442 | „ | „ | 23,9 | „ | „ | „ |
| Oberösterreich . . . | 26 939 | „ | „ | 23,7 | „ | „ | „ |
| Tirol . . . . . | 21 183 | „ | „ | 18,9 | „ | „ | „ |
| Dalmatien . . . . | 6 972 | „ | „ | 17 | „ | „ | „ |

Die Hauptstädte nahmen in der Sorge für die Lernmittel der armen Schulkinder folgenden Rang ein:

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Prag (tschechisch) | 12 852 | beteilte | Kinder, | 78,8 | Prozent | aller | Schulkinder |
| Troppau . . . . | 1 981 | „ | „ | 63,9 | „ | „ | „ |
| Triest . . . . . | 10 407 | „ | „ | 63,6 | „ | „ | „ |
| Brünn . . . . | 7 541 | „ | „ | 61,8 | „ | „ | „ |

Digitized by Google

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Görz . . . . . | 1 202 | beteilte Kinder, | 57,2 | Prozent aller Schulkinder | | |
| Prag (deutsch) . | 1 460 | „ „ | 48,6 | „ „ | „ | |
| Laibach . . . . | 1 265 | „ „ | 46,9 | „ „ | „ | |
| Graz . . . . . | 4 714 | „ „ | 45,7 | „ „ | „ | |
| Klagenfurt . . . | 1 091 | „ „ | 45,4 | „ „ | „ | |
| Innsbruck . . . | 999 | „ „ | 45,4 | „ „ | „ | |
| Wien . . . . . | 72 105 | „ „ | 41,2 | „ „ | „ | |
| Czernowitz . . . | 2 542 | „ „ | 39,7 | „ „ | „ | |
| Linz . . . . . | 2 167 | „ „ | 38 | „ „ | „ | |
| Krakau . . . . | 2 423 | „ „ | 31 | „ „ | „ | |
| Salzburg . . . | 748 | „ „ | 25,7 | „ „ | „ | |
| Lemberg . . . . | 2 708 | „ „ | 21,1 | „ „ | „ | |

Am 1. Oktober 1903 bestanden in Wien 400 Schulen und zwar 36 allgemeine Volks- und Bürgerschulen, 82 dreiklassige Bürgerschulen (40 für Knaben, 42 für Mädchen) und 282 Volksschulen (138 für Knaben, 133 für Mädchen und 11 gemischte). Unter den Knabenvolksschulen waren 7, unter den Mädchenvolksschulen 6 mit sechsklassiger Schulorganisation. Die Gesamtzahl der schulbesuchenden Kinder betrug 198 936, d. i. um 5259 mehr als im Jahr 1902. Von diesen waren 97 757 Knaben und 101 179 Mädchen. Die Volksschulen wurden von 157 632, die Bürgerschulen von 41 304 Kindern besucht. Außerdem wurden in den an den städtischen Volksschulen errichteten Abteilungen für nicht vollsinnige Kinder 206 (106 Knaben und 100 Mädchen) unterrichtet.

Die meisten Kinder weisen der 16. (20 700) und der 10. Bezirk (18 828) auf, die wenigsten der 1. und der 15. Bezirk (4011, bezw. 4338).

Die 48 staatlichen Lehrerbildungsanstalten in Österreich wurden im Jahre 1903 von 7791 Zöglingen (im Vorjahr von 7369) besucht, die 19 staatlichen Lehrerinnenbildungsanstalten von 3139 (3072 im Vorjahr), so daß also bei jenen ein Zuwachs von 422, bei diesen ein solcher von 67, zusammen von 489 Zöglingen zu verzeichnen ist. Die Gesamtzahl der Zöglinge betrug 10930 (10441 im Vorjahr), von denen 2421 auf den 4. Jahrgang entfielen. Die 21 staatlichen Lehrerbildungsanstalten mit deutscher Unterrichtssprache wurden im Jahre 1903 von 3197 (3012 im Vorjahr) Zöglingen besucht. Die 10 Lehrerinnenbildungsanstalten mit deutscher Unterrichtssprache wurden im Jahr 1903 von 1267 (1221 im Vorjahr) Zöglingen besucht.

In Krain besteht nur eine sechsjährige Alltagsschulpflicht und eine zweijährige Wiederholungsschule. Dreißig Jahre hat es gedauert, bis ein Lehrplan geschaffen wurde, der dem Wiederholungsunterricht Ziel und Weg vorschrieb. Erst gegenwärtig wurden die unentbehrlichen Verfügungen getroffen und die „Grundzüge für einen allgemeinen Lehrplan der Wiederholungsschulen in Krain" ausgegeben, die, den modernen didaktischen Forderungen entsprechend, die Heimat und das praktische Bedürfnis in den Mittelpunkt stellen.

Die Organisierung des Schulgartenwesens ist in Mähren ziemlich vorgeschritten. Der Landtag bewilligt seit Jahren die Mittel zur Errichtung und Erhaltung der Schulgärten. Anfangs August 1903 fand als Abschluß der in den letzten Jahren in Mähren durchgeführten Organisation des Schulgartenwesens eine Tagung der 46 mährischen Schulgarteninstruktoren in Eisgrub statt. Für sie waren folgende Themen in Aussicht genommen: 1. Der Schulgarten als Unterrichtsmittel für die Schule, seine Bedeutung als Förderungsmittel für die Landeskultur.



Digitized by Google

2. Stadt- und Landschulgärten, Einrichtung, Einteilung, Bewirtschaftung des Schulgartens. 3. Behördliche Maßnahmen zur Förderung des Schulgartenwesens in Mähren. 4. Bedeutung des Obst- und Gemüsebaues. 5. Obst- und Gemüseverwertung mit besonderer Berücksichtigung des Genossenschaftswesens. 6. Die neueren Fortschritte auf dem Gebiet der Bienenzucht.

---

## IV. Lehrerverhältnisse.

Da die Maßnahmen der politischen Wortführer und Machthaber sich gegen alle jene richten, die ihren Zwecken nicht willfährig sind, haben unter ihnen ganz besonders jene zu leiden, die berufen sind, ihre ganze Kraft der Volksbildung zu widmen. Die betreffenden mächtigen Faktoren wissen nur zu gut, daß der Lehrer, „der die Schwungkraft für ideale Auffassung seines Berufes nicht durch einförmige Tagelöhnerei, durch mechanisch-gedankenloses Fachlehrertum" verloren hat, ein Gegner ist, da sein ganzes Streben dahin geht, tüchtige Menschen und tüchtige Mitglieder des Gemeinwesens zu schaffen. Höchst bedauerlich ist, daß die Reihen dieser dem Beruf treuergebenen Lehrer unter dem fortdauernden Druck bildungsfeindlicher Körperschaften sich immer mehr lichten und daß diese aus Nützlichkeitsgründen handelnden Lehrpersonen ihren lange bewahrten Idealismus dem herrschenden System opfern. So zeigt sich zwischen dem Parteiwesen innerhalb der sozialen Verbände und dem politischen und konfessionellen Hader in den einzelnen Ländern einerseits und der Zerklüftung in der Lehrerschaft anderseits ein Parallelismus, dessen Folgen auf unabsehbare Zeit sich geltend machen. In dem einen Land sind es die deutschen und slavischen, in dem andern die katholischen und andersgläubigen Lehrer, die sich — mit Ausnahme der materiellen Angelegenheiten — offen oder versteckt befehden und mitunter zu eigenartigen Kampfesmitteln greifen. Das Strebertum steht in voller Blüte. In demselben Maß, in dem die Korruption zunimmt, vermindern sich Offenheit, Ehrlichkeit und Wahrhaftigkeit, die Zierden des deutschen Charakters. Immer mehr schwindet jenes Ethos, das jeden beruflichen Verband so wertvoll gestaltet, das Wahrheit und Wirklichkeit liebt und verbreitet, auf dem jenes Gefühl der Zusammengehörigkeit beruht, das jedem Stand ein charakteristisches Gepräge verleiht. Immer mehr macht sich ein gewisser Pessimismus geltend, der die Berufsfreude völlig zu verscheuchen imstande ist.

Die „Freie Schulzeitung" in Reichenberg (Böhmen) führt in einem Leitaufsatz aus, „daß es bei der Mitwirkung zur Besetzung von Lehrstellen zu viele Faktoren gibt und daß die Ernennung des Lehrpersonals einer Stelle vorbehalten werden müßte, an die die Umtriebe nicht heranreichen und die vermöge einer entsprechenden Vertretung aus den Reihen der Lehrer die Gewähr bietet, daß sie ihr Ernennungsrecht lediglich im Interesse der Schule und der Lehrerschaft und nach unwandelbaren Grundsätzen der Gerechtigkeit ausüben wird".

Der Ausschuß des „Deutschen Landeslehrer-Vereins Böhmens" befaßt sich derzeit mit der Sammlung von Material über das Protektionswesen bei Stellenbesetzungen, um eine Änderung der gesetzlichen Bestimmungen über Lehrerernennungen herbeizuführen.

„Wir unterstützen die Katecheten in ihrem schweren Amte nach

Digitized by

Kräften, ohne den Rechten der weltlichen Lehrkräfte nahe treten zu lassen, denn klerikal werden wir niemals!", so spricht der Obmann des „Vereins der Lehrer- und Schulfreunde Wiens". „Und wenn die Gegner von uns behaupten, wir sollen die Schule dem Klerikalismus ausliefern, so ist dies eine jener bewußten Unwahrheiten, mit der sie bei Leichtgläubigen stets gegen uns Stimmung machen wollen!"

Bei den Wahlen der Lehrervertreter für den Wiener Bezirksschulrat siegte der freisinnige Kandidat Schopf über die klerikale Kandidatin v. Ambros. „Die Entscheidung gegen Ambros war in demselben Moment getroffen, als ihr die 400 freisinnigen Lehrerinnen die Gefolgschaft verweigerten." „Wir hatten die Parole ausgegeben, v. Ambros sei unsere Kandidatin. Daß sie als eine klerikale Lehrerin verschrien wurde, wußten wir vom Anfang, und da wir uns durch vier Wahlgänge daran nicht gestoßen hatten, so durften wir sie auch beim fünften nicht im Stiche lassen. Siebenhundert katholische Lehrer und Lehrerinnen ihrer engeren Verbindung und sechshundert von uns sind ihr getreu geblieben, aber zweihundert von unseren Leuten fielen um. Dies hat einen Schatten auf unsere sonst so glorreiche Wahlkampagne geworfen." (Wohlbuch in der „Deutschen Schulzeitung" d. d. 1. August 1903.)

Der Terrorismus, den die einzelnen Parteien ausüben, nimmt stetig zu. Ein Wiener Dichter behandelt in dem Drama „Der Politiker" die gegenwärtig herrschenden Verhältnisse. Einen Beitrag hierzu liefern auch die Berichte über die „Lehrerprozesse" oder „Lehreraffären", die sich im Gerichtssaal abwickeln. Ein Wiener Gericht hat im Februar 1903 über einen Lehrer ein Urteil gefällt, das einen tiefen Einblick in die traurigen persönlichen Verhältnisse unter der Lehrerschaft Wiens bietet und als ein vollgültiger Beweis für jene Anklagen gelten kann, die wiederholt gegen die Willkür und Rücksichtslosigkeit der Machthaber erhoben worden sind.

Durch das Gesetz vom 19. Juli 1903 wurden die Bezüge der Lehrerinnen für weibliche Handarbeiten an den Volks- und Bürgerschulen in Wien geregelt. Zufolge dieses Gesetzes erhält jede Handarbeitslehrerin an einer Volks- oder Bürgerschule in Wien eine Jahresremuneration von 60 Kronen für jede wöchentliche Unterrichtsstunde.

Nach einer im öffentlichen Schuldienst ununterbrochen zurückgelegten fünfjährigen Dienstzeit erhalten diese Lehrerinnen im Falle entsprechender Verwendung eine Jahresremuneration von 1200 Kronen, nach einer zehnjährigen eine solche von 1400 Kronen, nach einer fünfzehnjährigen eine solche von 1600 Kronen und nach einer fünfundzwanzigjährigen eine solche von 1700 Kronen, wenn sie zur Zeit der Anspruchsberechtigung auf die Jahresremuneration von 1200 Kronen, bezw. auf deren jeweilige Erhöhung mindestens vierzehn wöchentliche Unterrichtsstunden tatsächlich erteilen. Die Lehrerinnen für weibliche Handarbeiten, die eine der oben bezeichneten Jahresremunerationen beziehen, sind zur Erteilung von mindestens 14 und höchstens 18 wöchentlichen Unterrichtsstunden verpflichtet. Erteilen solche Lehrerinnen mehr als 18 wöchentliche Unterrichtsstunden, so gebührt ihnen für diese Mehrleistung eine weitere Remuneration jährlicher 60 Kronen für jede dieser Unterrichtsstunden. Eine Pensionsberechtigung wird den Handarbeitslehrerinnen nicht zugesprochen. Die in diesem Gesetz festgesetzten Remunerationen werden im Falle der unverschuldeten Dienstunfähigkeit noch durch ein Jahr ausbezahlt.

Digitized by Google

Nach dem Gesetz vom 19. Juli 1903 beziehen Lehrer und Lehrerinnen der französischen Sprache, Stenographie und des Violinspiels an den Bürgerschulen in Wien eine Remuneration jährlicher 100 Kronen für jede wöchentliche Unterrichtsstunde. Nach einer in dieser Eigenschaft ununterbrochen zurückgelegten zehnjährigen Dienstzeit wird diese Remuneration bei entsprechender Verwendung auf jährlich 120 Kronen für jede wöchentliche Unterrichtsstunde erhöht.

Das Durchschnittseinkommen der Lehrpersonen in Österreich ergibt sich aus der folgenden Zusammenstellung für das Jahr 1900.

Unter den 52 706 Lehrpersonen befanden sich 128 (4 Lehrer und 124 Lehrerinnen), die kein Gehalt bezogen. Aus dem Schuldienst entfiel ein durchschnittliches Einkommen auf:

| | eine Lehrperson | | |
|---|---|---|---|
| | männlich | weiblich | überhaupt |
| | Kronen | | |
| Wien | 2748 | 2122 | 2501 |
| Niederösterreich (mit Wien) | 2226 | 1937 | 2148 |
| Oberösterreich | 1710 | 1413 | 1629 |
| Salzburg | 1684 | 1300 | 1628 |
| Steiermark | 1952 | 1383 | 1762 |
| Kärnten | 1589 | 1178 | 1505 |
| Krain | 1462 | 1164 | 1361 |
| Triest mit Gebiet | 2589 | 1896 | 2267 |
| Görz und Gradiska | 1316 | 1027 | 1208 |
| Istrien | 1218 | 974 | 1128 |
| Tirol | 942 | 640 | 794 |
| Vorarlberg | 1332 | 765 | 1187 |
| Böhmen | 1541 | 1254 | 1497 |
| Mähren | 1807 | 1337 | 1728 |
| Schlesien | 1782 | 1485 | 1754 |
| Galizien | 1083 | 811 | 951 |
| Bukowina | 1430 | 923 | 1248 |
| Dalmatien | 1200 | 853 | 1074 |
| Im Durchschnitt | 1639 | 1190 | 1521 |

Daraus ist zu ersehen, daß in Istrien, Tirol, Vorarlberg, Galizien und Dalmatien das Durchschnittseinkommen einer Lehrperson 1200 Kronen nicht erreicht. Außer den genannten Ländern zahlen auch Kärnten, Krain, Görz und Gradiska und die Bukowina den Lehrerinnen durchschnittlich weniger als 1200 Kronen.

Bezüglich der Nebenbeschäftigungen der Lehrer und Lehrerinnen gibt folgende Zusammenstellung Aufschluß: Es waren von den an öffentlichen Volks- und Bürgerschulen wirkenden Lehrpersonen Österreichs beschäftigt:

| | männl. | weibl. |
|---|---|---|
| an einer anderen öffentlichen Volksschule | 927 | 150 |
| an einer Privatschule | 442 | 40 |
| im Kirchendienst | 4063 | 19 |
| im Postdienst | 66 | 2 |
| in einem anderweitigen öffentlichen Dienst | 4417 | 81 |

Aus diesen Nebenbeschäftigungen hatten die Lehrer ein Nebeneinkommen, das zwischen 463 Kronen (Dalmatien) und 142 Kronen (Vorarlberg) schwankte. Das Nebeneinkommen der Lehrerinnen betrug von 60 Kronen (Vorarlberg) bis 364 Kronen (Istrien).

Digitized by Google

## Es gab im Jahre 1900 Lehrpersonen mit einem Gesamteinkommen

| In | von weniger als 600 K! | | 600—1200 K! | | 1200—2000 K | | über 2000 K | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | männl. | weibl. | männl. | weibl. | männl. | weibl. | männl. | weibl. |
| Niederösterreich . . | 4 | 7 | 912 | 451 | 1696 | 762 | 3333 | 983 |
| Oberösterreich . . . | — | — | 159 | 136 | 527 | 190 | 340 | 59 |
| Salzburg . . . . . | — | — | 62 | 29 | 138 | 22 | 128 | 6 |
| Steiermark . . . . | 4 | 1 | 229 | 351 | 658 | 375 | 742 | 94 |
| Kärnten . . . . . | 1 | 1 | 119 | 107 | 365 | 53 | 156 | 7 |
| Krain . . . . . | 32 | 2 | 90 | 151 | 229 | 76 | 111 | 6 |
| Triest mit Gebiet . | — | — | 14 | 41 | 34 | 63 | 116 | 86 |
| Görz und Gradiska | 19 | — | 77 | 118 | 119 | 32 | 42 | 7 |
| Istrien . . . . . | 34 | 2 | 95 | 101 | 97 | 36 | 27 | 1 |
| Tirol . . . . . | 196 | 416 | 717 | 672 | 205 | 34 | 73 | 20 |
| Vorarlberg . . . . | 15 | 3 | 81 | 81 | 144 | 11 | 37 | — |
| Böhmen . . . . . | 7 | 4 | 5352 | 1353 | 5744 | 969 | 3789 | 332 |
| Mähren . . . . . | 4 | 4 | 1464 | 584 | 1776 | 350 | 2076 | 133 |
| Schlesien . . . . . | 2 | — | 227 | 49 | 435 | 37 | 407 | 21 |
| Galizien . . . . . | 159 | 1084 | 2561 | 2355 | 1160 | 347 | 243 | 154 |
| Bukowina . . . . | 1 | 1 | 245 | 264 | 221 | 51 | 120 | 13 |
| Dalmatien . . . . | 18 | 41 | 220 | 146 | 123 | 31 | 28 | 4 |
| In Österreich . . . | 496 | 1566 | 12624 | 6989 | 13671 | 3439 | 11768 | 1926 |
| | 2062 | | 19 613 | | 17 110 | | 13 694 | |

Eine namhafte Verbesserung der materiellen Lage wurde den Lehrkräften an den Volks- und Bürgerschulen in Böhmen durch das Gesetz vom 27. Januar 1903 zuteil. Die Unterlehrerstellen an den Volksschulen werden in Lehrerstellen 2. Klasse verwandelt; die bisher errichteten Lehrerstellen werden als Lehrerstellen 1. Klasse bezeichnet. Lehrpersonen mit Reifezeugnis werden als provisorische Lehrer mit einer Jahresremuneration von 900 Kronen angestellt. Der Grundgehalt der mit dem Lehrbefähigungszeugnis versehenen Lehrpersonen an den Volksschulen, mögen sie provisorisch oder definitiv angestellt sein, beträgt für Lehrerstellen 2. Klasse 1200 Kronen, für Lehrerstellen 1. Klasse 1600 Kronen. Der Grundgehalt der an Bürgerschulen provisorisch oder definitiv angestellten, mit dem Lehrbefähigungszeugnis für Bürgerschulen versehenen Lehrpersonen beträgt 2000 Kronen. Definitiv angestellte Volksschullehrer der 2. Klasse werden nach zehnjähriger ununterbrochener, tadelloser Dienstleistung vom Tage der erlangten Lehrbefähigung im Vorrückungsweg zu Lehrern 1. Klasse mit den diesen Lehrern gebührenden Bezügen an jener Lehrstelle ernannt, die sie definitiv innehaben. Sämtlichen definitiv angestellten Lehrpersonen, die an den Volks- oder Bürgerschulen eines der im Reichsrat vertretenen Königreichen und Ländern pflichtgemäß und ununterbrochen gewirkt haben, gebühren, gerechnet vom Zeitpunkt der erlangten Lehrbefähigung von fünf zu fünf Jahren, sechs Gehaltserhöhungen, und zwar an Volksschulen im Betrag von je 200 Kronen und an Bürgerschulen im Betrag von je 250 Kronen.

Die Direktoren der Bürgerschulen beziehen eine Funktionszulage von 400 Kronen (jene an Bürgerschulen mit sechs definitiven Klassen oder an solchen, die mit einer weniger als fünf Klassen zählenden Volksschule

Digitized by Google

in Verbindung stehen, 500 Kronen, die Direktoren an Bürgerschulen mit mehr als sechs definitiven Klassen oder an solchen, die mit einer fünfklassigen Volksschule verbunden sind, 600 Kronen. Die Funktionszulage der Leiter an einklassigen Volksschulen und der Oberlehrer an zweiklassigen Volksschulen beträgt 200 Kronen, an dreiklassigen 250 Kronen, an vierklassigen 300 Kronen, an fünf- und mehrklassigen 400 Kronen. Den lehrbefähigten Lehrpersonen an Volks- und Bürgerschulen gebühren in die Pension nicht einrechenbare Aktivitätszulagen, die je nach der Einwohnerzahl des Orts mit 15, 20, 30 oder mit 40 Prozent des Grundgehaltes bemessen und von den Schulbezirken bestritten werden. Alle angeführten Bestimmungen gelten auch für das weibliche Lehrpersonal mit Ausnahme der definitiv angestellten Handarbeitslehrerinnen.

Der galizische Landtag bewilligte für die Lehrergehaltsregulierung in dem Voranschlag pro 1903 700000 Kronen. Die Volksschullehrer wurden in 4, die Bürgerschullehrer in 2 Klassen geteilt. Zur 1. Klasse gehören die Lehrer in Städten mit eigenem Statut. Die eine Hälfte derselben erhält 1800 Kronen, die andere 1600 Kronen Grundgehalt. Von den Lehrern 2. Klasse erhält ¼ 1600, ¼ 1400, ¼ 1200 und ¼ 1000 Kronen Grundgehalt. Die Lehrer 4. Klasse beziehen zur Hälfte Grundgehalte von 1000 Kronen und solche von 900 Kronen.

Für Bürgerschullehrer ist das Gehalt in den Städten mit eigener Verwaltung mit 2000 Kronen und 1800 Kronen (je die Hälfte) festgesetzt, in allen übrigen Orten mit 1800 Kronen und 1600 Kronen. Das Mindestgehalt für provisorische Lehrer mit Lehrbefähigungszeugnis beträgt 800 Kronen, für solche mit Reifezeugnis 600 Kronen, für Aushilfslehrer ohne Zeugnis 500 Kronen.

Die Gehaltszustände in Tirol bieten zuweilen bemerkenswerte Momente. So wurde z. B. auf dem Tiroler Lehrertag im November 1902 berichtet, daß ein Lehrer im Bezirk Lienz seit 10 Jahren sein Gehalt nie regelmäßig erhielt, weil die Gemeinde selbst kein Geld hatte. Ende 1899 hatte er von seinem Jahresgehalt erst 40 Kronen bezogen. Einem andern Lehrer schuldete die Gemeinde 2400 Kronen und zahlte ihm als seine einzige Einnahme — die Zinsen im Betrage von 96 Kronen. Die Folge solcher Verhältnisse war, daß die Tiroler Lehrer in großer Menge auswanderten.

Am 4. November 1903 nahm der Tiroler Landtag das neue Gehaltsgesetz für die Lehrer an. Zufolge dieses Gesetzes erhalten Lehrer mit Reifezeugnis 720 Kronen, Lehrerinnen 600 Kronen, nach abgelegter Lehrbefähigungsprüfung durch fünf Jahre 800 Kronen, bezw. 700 Kronen, durch weitere 15 Jahre 1100, bezw. 800 Kronen, durch weitere 10 Jahre 1300, bezw. 900 Kronen, bis zum Dienstaustritt 1500, bezw. 1000 Kronen. Hierzu kommen fünf Dienstalterszulagen mit dem 10., 15., 25. und 40. in Tirol zugebrachten Dienstjahre von je 100, bezw. 60 Kronen, Schulleiter erhalten Funktionszulagen von 50 bis 150 Kronen.

Unter dem Vorsitz des Landesausschußbeisitzers Dr. Kokschinegg fand am 6. Dezember 1902 in Graz eine Beratung über den Entwurf eines Disziplinargesetzes für die Lehrer und Lehrerinnen in Steiermark statt. Es beteiligten sich an dieser Beratung u. a. Landesschulinspektor Linhart, Reichsratsabgeordneter Geheimrat Graf Stürgkh, je ein Vertreter des Verbandes deutscher Lehrer und Lehrerinnen und des steiermärkischen Lehrerbundes, sowie mehrere Bezirksschulinspektoren.

Digitized by Google

Am 31. Januar und 7. Februar 1903 fanden neuerlich Beratungen statt, die die schwierige Arbeit zum Abschluß brachten.

Das Wiener Städtische Pädagogium, die einzige Fortbildungsanstalt für Lehrer und Lehrerinnen in Österreich, weist gegenwärtig einen sehr schwachen Besuch auf. Die Reorganisation dieser Anstalt steht bevor.

Der Landesschulrat für Böhmen beschloß, bei dem Ministerium um die Erhöhung der Subvention für die volkstümlichen Hochschulkurse anzusuchen. Diese Schulbehörde beantragte ferner: Die Vorschriften über Bürgerschullehrerkurse sollen dahin abgeändert werden, daß diese in größeren Städten mit Lehrerbildungsanstalten oder mit anderen höher organisierten Lehranstalten in der Dauer von fünf Monaten bei 24—30stündiger Wochenarbeit abzuhalten seien, zu der die Kurshörer zu beurlauben wären. Hierzu bemerkt die „Deutsch-Österreichische Lehrerzeitung": „Das ist ja ganz schön und nur zu begrüßen, daß die Kurshörer von der Unterrichtserteilung enthoben sein sollen. Wie ist es aber mit dem Gehalt? Wird dieses während der Beurlaubung eingestellt, dann wird der Kurs wegen Mangels an Teilnehmern eingehen; denn wer hat die Mittel, sich fünf Monate hindurch ohne Gehalt durchbringen zu können?"

Der Lehrerhausverein in Wien zählt gegenwärtig 10 190 Mitglieder und erzielte durch seine Wirtschaftseinrichtung einen Gewinn von 124 534 Kronen, sowie bedeutende Ermäßigungen der Fahrpreise, der Bezugspreise für Zeitungen, Lebensmittel u. dgl. Der Vermögenszuwachs betrug im letzten Vereinsjahr 51 002 Kronen, so daß das gesamte Vereinsvermögen die Summe von 506 863 Kronen erreicht. Von Verlagswerken erschienen: das „Wörterbuch der neuen deutschen Rechtschreibung von Prof. M. Schneider" und ein „Führer durch Wien". In nächster Zeit schreitet der Verein an den Bau eines Lehrerhauses.

Der Bauausschuß trifft bereits Vorarbeiten zur Veranstaltung einer Lotterie zugunsten des Lehrerhausbaues. (1 Los kostet 1 Krone; 1500 Treffer, darunter ein Haupttreffer von 25 000 Kronen.) Der Ausschuß bewilligte 25 Gesuchstellern einen Gesamtbetrag von 3212 Kronen an Unterstützungen und Aushilfen. Davon entfielen auf Wien 600 Kronen, auf Niederösterreich 1700 Kronen, auf Mähren 400 Kronen, auf Oberösterreich 290 Kronen, auf Böhmen 222 Kronen.

An der 1. Wiener Schulwerkstätte, VII., Zollergasse 41, begann im Jahre 1903 der Kurs am 1. Oktober. Außer den eigentlichen Handfertigkeitsdisziplinen wurde noch die Theorie und Praxis des Kinderhortwesens gelehrt. Die Beteiligung von Seite der Lehrer war wieder eine rege.

Der Verein zur Gründung eines Kurhauses in Karlsbad für deutsche Lehrer und Lehrerinnen verfolgt den humanen Zweck, kranken Lehrern und Lehrerinnen in Karlsbad ein Heim zu errichten und hierdurch auch den Minderbemittelten Gelegenheit zu bieten, ihre zerrüttete Gesundheit wiederherzustellen. Vorderhand gewährt der Verein kostenlose ärztliche Behandlung, Befreiung von allen Taxen, unentgeltliche oder im Preis ermäßigte Bäder. Anspruch auf solche Unterstützungen haben alle Mitglieder, die entweder durch 15 Jahre je 2 Kronen oder ein für allemal 20, bezw. 30 Kronen entrichteten.

Digitized by Google

## V. Schulverwaltung.

Auf diesem Gebiet macht sich immer wieder die Unzufriedenheit der katholischen Partei mit den bestehenden Schulgesetzen bemerkbar.

Gelegentlich der im November 1903 in Wien abgehaltenen Festversammlungen des Katholischen Schulvereins wurden die Reichsvolksschulgesetze als „verurteilenswerte Gesetze" bezeichnet. Unter anderem führte der Obmann aus: „Wahrlich, ich sage Ihnen offen, daß, wenn ich so Rückschau auf die Lehrerschaft halte, wenn ich mich an die ungeheuerlichen und stürmischen Forderungen der von Tausenden Lehrern besuchten Lehrertage in Brünn, Olmütz, St. Pölten, betreffend die Entfernung des Religionsunterrichts und der Katecheten aus den Volksschulen erinnere, wenn ich erwäge, daß der größte Lehrerverein, genannt „Deutsch-Österreichischer Lehrerverein", die horrende Mitgliederzahl von ungefähr 20000 Lehrern aufweist und ganz und gar mit Haupt und Gliedern im gott- und kirchenfeindlichen Lager steht, kann es Sie wundernehmen, wenn ich offen erkläre, daß ich, wenn heute in der ganzen österreichischen Lehrerschaft eine Abstimmung, zumal eine geheime, darüber eingeleitet würde, ob die Religion und die religiösen Übungen in der Volksschule beibehalten oder abgeschafft werden sollten, daß ich jede Wette eingehe, daß die Abstimmung zugunsten der Verbannung der Religion aus der Schule ausfallen würde! Doch wäre mein Bild unvollständig, wenn ich nicht auch die Lichtseiten unserer Schulverhältnisse wahrheitsgetreu und selbstredend mit größter Genugtuung hervorheben würde! Es ist eine Tatsache, daß seit Jahren, noch richtiger gesagt, vom Anfang der Neuschule an, die oberste Unterrichtsverwaltung die Härten des uns Katholiken schädlichen Schulgesetzes im Wege der Administration, wo immer es möglich war, gehörig abgeschliffen oder umgangen und den winzigen Rest unserer Rechte auf Gründung von katholischen Privatschulen und Lehrerbildungsanstalten geziemend respektiert und dem Katholischen Schulverein, trotz der infamen Hetze unserer Feinde, kein Hindernis in den Weg gelegt hat! Ist es nicht ein hohes Verdienst aller christlichen Landtagsmajoritäten in Linz, Innsbruck, Bregenz und besonders in Wien, daß alles, was halbwegs zugunsten einer christlichen Schulreform durch den Landtag erreichbar war, auch erobert wurde? In den Oberrealschulen wurde der Religionsunterricht wieder eingeführt, in Oberösterreich wurden die Religionsstunden in den Volks- und Bürgerschulen vermehrt. Die Ortsgeistlichkeit bekam in Niederösterreich im Ortsschulrat einen erhöhten Einfluß, die christlich-sozialen Landtagsabgeordneten von Niederösterreich haben erst kürzlich zugunsten der Einführung der siebenjährigen Schulpflicht und des Halbtagsunterrichts auf dem Lande im allseitigen Interesse der bäuerlichen Bevölkerung gelegene Beschlüsse gefaßt, denen wir vom Herzen wünschen möchten, daß sie von kompetenter Seite baldigst zum Gesetz erhoben werden! Ist es nicht überaus erfreulich, daß zu den im besten christlichen Geist geleiteten und wohlbewährten Lehrerinnenbildungsanstalten durch den Opfersinn der ehrwürdigen Schwestern vom armen Kinde Jesu in Döbling und der Schwestern vom göttlichen Heiland am Neubau neue Anstalten gegründet wurden, so daß der einen konfessionslosen Staats-Lehrerinnenbildungsanstalt in Wien nunmehr fünf wahrhaft katholische Pflanzstätten für Lehrerinnenbildung gegenüberstehen, wodurch das Übergewicht der katholischgesinnten Lehrerinnen Wiens über die freisinnigen Lehrerinnen, das sich erst kürzlich so herrlich bei den Bezirksschulratswahlen

Digitized by Google

ziffermäßig kundgegeben, noch vielmehr und auf die Dauer gehoben wird? Greifen wir nach dem sichersten Schlüssel der Schulfrage! Gründen wir katholische Lehrerseminare in allen Kronländern!"

In der Hauptversammlung, die der Verein zur Heranbildung katholischer Lehrer in Wien abhielt, berichtete ein Redner über die Zahl der Unterrichtsanstalten, die unter der Leitung der Schulbrüder stehen. „Es sind deren 34 mit 5302 Schülern (davon 1860 mit Internatsverpflegung) und zwar: 3 Lehrerbildungsanstalten, 2 Handelsschulen, 3 Realschulen, 1 Fortbildungsschule, 4 Bürgerschulen und 21 Volksschulen. In diesen Schulen üben 502 Schulbrüder das Lehramt aus. In Strebersdorf bei Wien befinden sich gegenwärtig (1903) an der dortigen Lehrerbildungsanstalt 135 Novizen, die sich für den Lehrerberuf ausbilden."

Dem aufmerksamen Leser derartiger Berichte kann unmöglich entgehen, daß die seit einer Reihe von Jahren unausgesetzt fortgeführte Arbeit der konfessionellen Vereine gegen die interkonfessionelle Neuschule gerichtet ist, die als konfessionslos bezeichnet wird, „da sie allen ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses zugänglich ist". Wenn heute wie früher in jeder Schule der Religionsunterricht erteilt und die religiösen Übungen ordnungsmäßig abgehalten werden, kann doch unmöglich die Behauptung gelten, daß die Neuschule konfessionslos sei; man sucht eben gegen die Neuschule Stimmung zu machen. Und wenn in öffentlicher Rede zugestanden wird, „daß die oberste Unterrichtsverwaltung vom Anfang der Neuschule an die Härten des den Katholiken schädlichen Schulgesetzes im Wege der Administration gehörig abgeschliffen hat", so ist dies ein öffentliches Bekenntnis für die Rücksichtnahme der staatlichen Schulverwaltung bezüglich der Forderungen der religiösen Gemeinschaften. Der Priester wirkt in der Schule, er hat Sitz und Stimme im Ortsschulrat, Bezirksschulrat und Landesschulrat; wiederholt wurden seit dem Bestand der Schulgesetze geeignete Persönlichkeiten aus dem geistlichen Stande zum Amte eines Schulinspektors berufen und deren ersprießliches Wirken auch seitens der Lehrerschaft anerkannt. So z. B. schreibt man in einer deutschen Lehrerzeitung Böhmens: „Mit Ende des Schuljahres 1903 schied der geistliche Bezirksschulinspektor Franz Dornaus in Dauba aus seinem Amte. Er war bereits vor dem Inslebentreten der neuen Schulgesetze Katechet und Schulleiter in der Stadt Niemes und wurde anfangs der siebziger Jahre als Bezirksschulinspektor nach Dauba berufen. Er war der älteste deutsche Bezirksschulinspektor und erfreute sich bei der Lehrerschaft, da er mehr zu den Lehrern als zu den Geistlichen hielt, stets eines großen Vertrauens und aufrichtiger Beliebtheit."

Die Anklagen, die seitens der kirchlichen Vertreter gegen die bestehenden Schulgesetze und gegen die Neuschule immer wieder erhoben werden, sind ebensowenig begründet wie die Befürchtung, daß der Religion und ihren Lehrern die Verbannung aus der Schule drohe. „Religion ist bis jetzt viel zu sehr ein unablöslicher Bestandteil des wirklichen uns ringsumgebenden Lebens, als daß es zulässig oder überhaupt möglich wäre, die allgemeine und öffentliche Erziehung mit einem gewaltsamen Riß heute oder in naher Zukunft von ihr ganz zu lösen." (Natorp.) Der Staat hat von der Erziehung der Jugend sehr viel zu erwarten. „Wird durch eine auf die innere Natur des Menschen begründete Methode jede Geisteskraft von innen heraus entwickelt und jedes edle Lebensprinzip angereizt und genährt, alle einseitige Bildung vermieden, werden die bisher oft mit größter Gleichgültigkeit vernachlässigten Triebe,

Digitized by Google

auf denen die Kraft und Würde des Menschen beruht, sorgfältig gepflegt, so können wir hoffen, ein physisch und moralisch kräftiges Geschlecht aufwachsen und eine bessere Zukunft sich eröffnen zu sehen." (Minister Stein.) Ein Schulgesetz, das als oberste Aufgabe die sittlich-religiöse Erziehung der Kinder, die Weckung ihrer Geistestätigkeit und ihre Ausstattung mit Kenntnissen und Fertigkeiten zum Zweck der erfolgreichen Eingliederung in die sozialen Verbände aufstellt, muß von segensreichen Wirkungen begleitet sein. Das ganze Schulsystem bedarf unbedingt der Autorität des Staats; seine autoritative Wirksamkeit wird hervorgerufen durch die verschiedenen Rechtsverhältnisse, welche die Mitwirkung der Landesfonds und der Gemeinden als Schulerhalter, die Schulaufsicht, die Lehrerschaft in bezug auf Vorbildung, Prüfungen, Fortbildung, Anstellung, Überwachung, Versetzung in den Ruhestand, das Prüfungs- und Berechtigungswesen der öffentlichen und der Privatschulen betreffen, durch die Festsetzung der Schulpflicht und des Schulzwangs. „Der Staat ist der Verwalter des dem Volk gehörigen Bildungskapitals." Ebenso wie es im Interesse der sozialen Verbände gelegen ist, daß die Autorität des Staats auf dem Gebiet der Bildungsarbeit voll und ganz zur Geltung kommt, liegt es auch im Interesse des Staats, über Erhaltung und Förderung des gesamten Schulwesens durch die von ihm bestellten, geeigneten Aufsichtsorgane zu wachen, denn: Wer die Schule hat, dem gehört die Zukunft.

„In unserer Zeit haben die Verkehrsverhältnisse, die Fortschritte der Technik, die Übertragung der Handarbeit auf die Maschinen und ein allgemeines regeres Denken eine Neuordnung der sozialen Verhältnisse zum Gebot gemacht; der Staat schreitet auf dem Gebiet der sozialen Gesetzgebung rüstig vorwärts." Fichtes Mahnworte: Möchte der Staat und alle, die ihn beraten, es einsehen, daß ihm vor allem der Wirkungskreis zukommt, in dem er als ein wirklicher Staat ursprünglich und selbständig sich bewegen und etwas beschließen kann, die Erziehung der kommenden Geschlechter! sind in Österreich zum Segen des Volkes befolgt worden. Die Schule wurde eine Staatssache. Es bleibt nur zu wünschen übrig, daß den staatlichen Bestrebungen, den alten Gesellschaftsbau mit steter prüfender Aufmerksamkeit umzugestalten, von allen Seiten das erforderliche Verständnis entgegengebracht werde.

---

## VI. Personalien.

Am 26. Januar 1903 starb der quieszierte Direktor der Lehrerbildungsanstalt in Krems a. d. Donau in Niederösterreich, Eduard Sacher. Er leitete in den Jahren 1883—1895 die genannte Anstalt. Hier entstand sein Werk „Gesellschaftskunde als Naturwissenschaft", ein Versuch, mit naturwissenschaftlicher Methode die gesellschaftlichen Wechselbeziehungen zu erklären. Sacher absolvierte die technischen Hochschulen in Prag und Wien; er war ein aufrichtiger Freund der Lehrer.

In Dresden fand am 16. Oktober 1903 das Begräbnis des in den Ruhestand versetzten niederösterreichischen Landesschulinspektors Josef Hülsenbeck statt. Er hatte sich erst wenige Wochen vor seinem Ableben nach Dresden begeben. Der 74jährige Greis war Ehrenbürger von Wien und Besitzer hoher österreichischer Ordensauszeichnungen.

Digitized by Google

Zum 50. Todestag Vinzenz Ed. Mildes (14. März 1853).

Am 14. März 1903 hielt Professor Dr. Karl Watke im Österreichischen Schulmuseum einen Vortrag über das Thema: „Vinzenz Ed. Milde als Pädagoge". Milde war der erste Professor der Erziehungskunde in Wien. Österreich war der erste Staat, der die Erziehungslehre als obligaten Lehrgegenstand in den Schullehrerpräparandien einführte. Milde wandte seine Aufmerksamkeit auch dem Sträflingswesen zu; er schrieb: „Darstellung der Hindernisse der Besserung der Polizei- und Kriminalsträflinge". In dieser Schrift trat er für die Individualisierung der Sträflinge ein und verlangte von den Strafhausgeistlichen genaue Kenntnisse der Psychologie.

Sein größtes Werk ist das „Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde zum Gebrauch der öffentlichen Vorlesungen".

Milde starb als Erzbischof von Wien. Sein gesamtes Vermögen bestimmte er zu einer „Stiftung für arme Priester und Schullehrer". Eine eingehende Biographie Mildes veröffentlichte Dr. Watke in den „Beiträgen zur Österreichischen Erziehungs- und Schulgeschichte", Heft IV, 1902, unter dem Titel: „V. E. Milde als Pädagoge und sein Verhältnis zu den geistigen Strömungen seiner Zeit".

Am 30. Oktober 1903 wurde der 80. Geburtstag des ehemaligen Unterrichtsministers und nachmaligen Ersten Präsidenten des Obersten Gerichts- und Kassationshofes, Dr. Karl Edlen von Stremayr gefeiert. Er ist seinem Wahlspruch: Denken, was wahr, fühlen was schön und wollen, was gut ist, stets treu geblieben.

Am 6. Oktober 1903 starb der Herausgeber der „Pädagogischen Rundschau", Franz Mandl, Schuldirektor i. R. in Wien. Mandl war stets auf Hebung der Jugend- und Lehrerbildung bedacht.

Im Juli 1903 starb Sektionschef Alois Ritter von Hermann nach vollendetem 80. Lebensjahr in der Sommerfrische auf dem Semmering. Er war der Verfasser des Entwurfes zum Reichsvolksschulgesetz.

Im Jahre 1882 erhielt er von dem Minister Konrad den Auftrag, die Schulnovelle zum Reichsvolksschulgesetz auszuarbeiten, was Hermann jedoch ablehnte. Der hieraus entstandene Konflikt führte zu seiner Versetzung in den Ruhestand.

Am 23. Februar 1904 beging der ehemalige Landesschulinspektor für Mittelschulen in Niederösterreich, Hofrat Dr. Matthias R. von Wretschko, seinen 70. Geburtstag. Während seiner langen Amtstätigkeit hatte Wretschko wiederholt Gelegenheit, in entscheidender Weise an der Ausgestaltung des Mittelschulwesens mitzuwirken. An vielen Mittelschulen ist heute noch seine „Vorschule der Botanik" als Lehrbuch für die oberen Klassen eingeführt. Hofrat Wretschko erfreut sich in den weitesten Kreisen ungeteilter Wertschätzung.

Digitized by Google

# C. Die Schweiz.

Von

**Emanuel Martig**, Seminardirektor in **Bern**.

## I. Die Förderung der Schule durch den Bund.

Wie der Bund seine Tätigkeit auf dem politischen und sozialen Gebiet fortwährend erweitert, die wichtigsten Teile des Rechts für die ganze Schweiz einheitlich gestaltet, die Eisenbahnen verstaatlicht und zentralisiert, große Werke, welche die Kräfte der einzelnen Kantone übersteigen, wie den Bau von Alpenstraßen, die Eindämmung von Wildbächen und die Aufforstungen im Gebirge, sowie viele andere gemeinnützige Bestrebungen mit großen Beiträgen unterstützt, so fördert er auch das Schulwesen in immer weiteren Kreisen und in immer reichlicherem Maße. Während er sich zuerst nur des höheren Schulwesens annahm, indem er das eidgenössische Polytechnikum in Zürich gründete, unterstützte er später auch einen Teil der Mittelschulen, nämlich die Handelsabteilungen derselben, tat seine freigebige Hand auch für die berufliche, kaufmännische, gewerbliche, land- und hauswirtschaftliche Bildung weit auf und gelangte endlich auch zu einer kräftigen Unterstützung der Primarschule (Volksschule) mit Einschluß der Fortbildungsschule und der Lehrerbildung, wie es im letzten Jahresbericht mitgeteilt wurde. Im Berichtsjahre ist die Bundessubvention für die Volksschule nun zur Tatsache geworden und hat ihre segensreiche Wirksamkeit begonnen. In den eidgenössischen Räten wurde das Ausführungsgesetz nach dem im letzten Jahresbericht mitgeteilten Entwurf im Juni 1903 einstimmig angenommen, unter Aufnahme einiger ergänzender Bestimmungen, wie z. B. über den Bau von Seminaren aus dem Bundesgelde. Dies ist für die Lehrerbildung von großer Wichtigkeit, weil nun ungenügende Seminare mit Bundesunterstützung verbessert werden und auch besser ausgestattet werden können.

Nach dem erwähnten Gesetze dürfen die Bundesbeiträge nur für die öffentlichen Primarschulen mit Einschluß der Ergänzungs- und obligatorischen Fortbildungsschulen verwendet werden, und zwar ausschließlich für die folgenden Zwecke:

1. Errichtung neuer Lehrstellen.
2. Bau neuer und wesentlicher Umbau bestehender Schulhäuser.
3. Errichtung von Turnhallen, Anlage von Turnplätzen und Anschaffung von Turngeräten.
4. Ausbildung von Lehrkräften.

Digitized by Google

5. Aufbesserung von Lehrerbesoldungen und Aussetzung von Ruhegehalten.
6. Erstellung und Anschaffung von allgemeinen Lehrmitteln.
7. Abgabe von Schulmaterialien und obligatorischen Lehrmitteln an die Schulkinder, unentgeltlich oder zu ermäßigten Preisen.
8. Nachhilfe bei Ernährung und Kleidung armer Schulkinder.
9. Erziehung schwachsinniger Kinder in den Jahren der Schulpflicht.

Was von der Unterstützung der Volksschule durch den Bund zu erwarten sei, darüber sprach am schweizerischen Lehrertag in Zürich (10. und 11. Juli 1903) Regierungspräsident Locher, der zürcherische Erziehungsdirektor, mit der frohen Zuversicht, daß ein neuer Aufschwung der Volksschule die Folge der Bundessubvention sein werde. „Freilich," sagte der Redner, „brachte uns der neue Artikel der Bundesverfassung nicht eine einheitliche schweizerische Volksschule, wie manche gehofft und andere gefürchtet haben; aber, was ist besser: die einheitlich reglementierte Volksschule oder eine Schule, die sich den Bedürfnissen der verschiedenen Landesgebiete anpaßt und sich in gewisser Freiheit bewegt? Aufgabe der schweizerischen Lehrerschaft wird es sein, mit andern darüber zu wachen, daß die Grundsätze der Bundesverfassung für die Volksschule gewahrt werden. Die Schule gehört nicht einer Konfession, nicht einer Partei, sondern der Jugend. Sie soll erziehen und frei sein von jeder Rücksicht auf Zwecke, die außer ihr liegen. Sie vertritt die ideale Lebensauffassung, die nicht bloß nach der Nützlichkeit fragt, sondern höhere Ziele kennt. Nicht fertige Menschen soll sie erziehen, wohl aber Menschen, die nach Vervollkommnung streben. Auch die berufliche Ausbildung will sie vorbereiten, aber nicht selber beruflich ausbilden, sondern die Grundlage dazu geben. Sie soll den Anforderungen des Lebens entsprechen und in der Demokratie die Erziehung des Volkes zur Selbstbestimmung leiten. Unter der Mithilfe des Bundes wird die Volksschule einen neuen Aufschwung nehmen. Schaffung neuer Lehrstellen, zweckmäßigere Schulhausbauten und bessere Möblierung, Unentgeltlichkeit der Lehrmittel, Fürsorge für die Armen und die geistig und moralisch vernachlässigten Kinder, Förderung der Lehrerbildung und bessere Besoldung der Lehrer — aus all dem wird die Schule und damit dem Volke reicher Segen blühen. Ein schweizerischer Lehrerstand, mit allem ausgerüstet, was sein Beruf verlangt, frei und unabhängig, wird heranwachsen. Indem die Lehrerschaft sich dieses Ausblicks auf eine künftige Entwicklung der Volksschule freut, wird sie nie vergessen, daß Schule und Lehrerschaft im Volke wurzeln müssen; da ist der Boden, aus dem allein in der Gegenwart und in der Zukunft ihr eine Ernte reift."

Diese Rede, deren Grundgedanken im vorstehenden mitgeteilt wurden, spiegelt die freudigen Erwartungen wider, welche die freisinnigen Schweizerbürger und vor allem die Lehrer von der Subvention der Volksschule hegen.

Da das Gesetz den Kantonen in der Verwendung der Bundessubvention eine weitgehende Freiheit gestattet, so gestaltet sich dieselbe je nach den Bedürfnissen der einzelnen Kantone sehr verschieden. Meistens trafen die Kantone hierüber nur für das Jahr 1903 Verfügungen, weil die Zeit zu einer definitiven Regelung der Angelegenheit zu kurz war. Es liegt in der Natur der verschiedenartigen Verhältnisse, daß die Bundesgelder in den einzelnen Kantonen eine ziemlich verschiedene

Digitized by Google

Verwendung fanden. Diese in ihren Einzelheiten darzustellen, würde hier zu weit führen, und ist um so weniger notwendig, da sie, wie schon bemerkt, nur provisorischen Charakter hat.

In einigen Kantonen wurde ein bedeutender Teil des Bundesbeitrages zum Bau von Schulhäusern und Turnhallen, für Erstellung und Erweiterung von Turnplätzen und für Anschaffung von Turngeräten, eine große Summe für die Erhöhung der Lehrerbesoldungen und für die Pensionskassen der Lehrer und ein bedeutender Betrag für Lehrmittel in den Seminaren und den Primarschulen verwendet. Ein erheblicher Teil floß den Anstalten für Schwachsinnige zu, weil jetzt das eifrige Bestreben herrscht, für diese Kinder noch bedeutend mehr zu leisten als bisher. Endlich wurde ein Teil für unentgeltliche Abgabe von Lehrmitteln und für Unterstützung armer Schulkinder mit Nahrung und Kleidung bestimmt. Gerade für den letzten Zweck sollte in Zukunft noch viel mehr geleistet werden; denn im Kampfe für die Bundessubvention wurde diese Unterstützung namentlich für die armen Kinder verlangt, und diese sind nun bis jetzt bei der Verteilung zu kurz gekommen, weil sie ihre Wünsche nicht so nachdrücklich verfechten konnten wie andere. Was der Bund im ganzen für das Schulwesen leistet, ergibt sich in übersichtlicher Weise aus dem Voranschlag (Budget) der schweizerischen Eidgenossenschaft für das Jahr 1904, den wir hier mitteilen. In Klammern sind die Summen pro 1903 beigefügt. Die größte Summe erfordert der Beitrag an die Kantone für das Primarschulwesen, nämlich Fr. 2085000. Als weitere Posten im Budget, die auf das Unterrichts- und Bildungswesen Bezug haben, sind zu erwähnen: Polytechnische Schule Fr. 1022780 (Fr. 998020); gewerbliche und industrielle Berufsbildung: Fr. 1198000 (Fr. 1181000); hauswirtschaftliche und berufliche Bildung des weiblichen Geschlechts: Fr. 264000 (Fr. 238000); kommerzielles Bildungswesen: Fr. 527000 (Fr. 477000). Ackerbauschulen: Fr. 50265; landwirtschaftliche Winterschulen: Fr. 75920 (Fr. 73575); landwirtschaftliche Wandervorträge und Kurse: Fr. 25000; kantonale Weinbauschulen und Weinbauversuchsstationen: Fr. 50750; landwirtschaftliche Versuchs- und Untersuchungsanstalten: Fr. 332225; schweizerische Versuchsanstalt für Obst-, Wein- und Gartenbau in Wädenswil: Fr. 71000; Molkereischulen: Fr. 28950; meteorologische Zentralanstalt: Fr. 70900; permanente Schulausstellungen: Fr. 14000; Arbeitstisch am zoologischen Institut in Neapel: Fr. 3000; Landesbibliothek: Fr. 81600; Förderung der schweizerischen Kunst: Fr. 100000; Jahrbuch des Unterrichtswesens: Fr. 4000 (Fr. 3000); rätoromanische Chrestomathie: Fr. 2000; Hunzikers „Schweizerhaus": Fr. 7600; internationaler Katalog der wissenschaftlichen Literatur: Fr. 3000; Konferenz für das Idiotenwesen: Fr. 700; internationaler Zoologenkongreß (1904) in Bern: Fr. 5000; Geschichtsforschende Gesellschaft der Schweiz: Fr. 4000; schweizerische naturforschende Gesellschaft, europ. Gradmessung: Fr. 15700; geologische Karte der Schweiz: Fr. 15000; wissenschaftliche Publikationen: Fr. 17700; Idiotikon der deutschen Mundarten: Fr. 11000; statistische Gesellschaft: Fr. 6000; Bibliographie der Landeskunde: Fr. 4000; Erhaltung historischer Kunstdenkmäler: Fr. 55890; schweizerischer Turnlehrerverein: Fr. 3000; Wörterbuch der romanischen Mundarten: Fr. 10000; Verein schweizerischer Tonkünstler und Musiklehrer: Fr. 6000; Jugendschriftenkommission: Fr. 1000; historische Arbeiten, helvetische Aktensammlung: Fr. 12000; Abschriften in Paris: Fr. 15000; in italienischen Archiven: Fr. 14000, in London:

Digitized by Google

Fr. 1500; Landespharmakopoë: Fr. 6000; Pasteurinstitut in Bern: Fr. 5000.

Dies alles macht zusammen mehr als 5 Millionen Franken, gewiß eine schöne Leistung. Trotz dieser großen Beiträge für das Bildungswesen läßt der Bund den Kantonen in der Organisation und Leitung der Schulen ganz freie Hand und achtet nur darauf, daß seine Beiträge ihrer Bestimmung gemäß verwendet werden.

---

## II. Die verschiedenen Schulen, Erziehungsanstalten u. Bildungskurse.

### 1. Die Primarschule (Volksschule).

a) In der Organisation der Primarschule wurde wenig geändert. In einzelnen Kantonen, wie Appenzell und Baselland, wurden zwar von den Behörden Entwürfe zu neuen Schulgesetzen aufgestellt und in Beratung gezogen, aber noch nicht zur Volksabstimmung gebracht. Es handelt sich dabei hauptsächlich um die Verlängerung der sogenannten Alltagsschulzeit. Als in den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts die neue Volksschule gegründet wurde, führten manche Kantone eine Schulzeit von 6 Jahren Alltagsschule und 3 Jahren Ergänzungs- oder Repetierschule ein. Die letztere wurde nur an zwei Wochentagen abgehalten, damit die Kinder in der übrigen Zeit zur Arbeit in der Landwirtschaft oder im Gewerbe gebraucht oder in die Fabriken geschickt werden können. Das eidgenössische Fabrikgesetz verbot aber, Kinder unter 14 Jahren zur Fabrikarbeit zu verwenden. Daher lag es schon aus diesem Grunde nahe, nun die Alltagsschulzeit bis zum 14. Altersjahre zu verlängern. Der Hauptgrund der Verlängerung lag aber in dem Bestreben der Behörden, die Volksbildung zu heben. Daher wurde nun schon in verschiedenen Kantonen die Ergänzungsschule durch Verlängerung der Alltagsschule auf 8 Jahre ersetzt, und dies wird auch in den Kantonen, die bisher noch an der alten Schulzeit festhielten, wie z. B. in Baselland, angestrebt. Aber die Vermehrung der Schulzeit stößt bei einem Teil des Volkes immer auf Widerstand, und deshalb kann die Gesetzgebung in dieser Hinsicht nur langsam fortschreiten.

Dagegen verbesserten manche Gemeinden ihre Schulorganisationen. So wurde in der Stadt Bern eine Zentralschulkommission eingesetzt, welche die gemeinsamen Angelegenheiten der verschiedenen Schulen und Schulkreise zu ordnen und für die notwendige Einheitlichkeit des städtischen Schulwesens zu sorgen hat. Es bestehen nämlich in der Stadt Bern verschiedene Schulbezirke mit selbständigen Schulkommissionen. Daneben hat auch jede Mittelschule (Knaben- und Mädchensekundarschule und Gymnasium) ihre besondere Schulkommission. Da nun aber fortwährend Familien von einem Schulbezirk in einen andern ziehen und manche Familie Kinder in die Primarschule und in Mittelschulen schickt, so muß auch für eine einheitliche Ordnung gesorgt werden. Hierzu und überhaupt zur Förderung des gesamten Schulwesens der Stadt wurde die Zentralschulkommission eingesetzt. Die besonderen Obliegenheiten derselben sind:

1. Die Begrenzung der Primarschulkreise und die Abänderung derselben.



Digitized by Google

2. Der spezielle Unterrichtsplan für die städtischen Primarschulen.
3. Die allgemeine Schulordnung.
4. Der Beginn des Unterrichts an Vor- und Nachmittagen.
5. Die Festsetzung der Schulferien.
6. Die Anordnung für die körperliche Ausbildung der Schuljugend (Turnen, Spiele, Baden, Schülerreisen).
7. Die Organisation des Handfertigkeitsunterrichts, der Fortbildungsschulen für Jünglinge und Mädchen, der Zeichnenklassen und Spezialklassen für Schwachbegabte.
8. Die Organisation der Einschreibung und ärztlichen Untersuchung der in das schulpflichtige Alter tretenden Kinder.
9. Die Einführung des Fachunterrichts, die Einführung fakultativer Unterrichtsfächer und Lehrmittel.
10. Die Besetzung der Klassen durch Lehrer oder Lehrerinnen.
11. Die Verteilung der Spezialkredite unter die verschiedenen Schulen (für Lehrmittel, Arbeitsstoff, Schulmaterial, Prämien, Unterhalt der Zimmer).
12. Die Sorge für genügende Ernährung und Kleidung armer Schulkinder.
13. Andere Fragen, welche die Schuldirektion von sich aus zur Behandlung bringt.

b) Verbesserungen in den Einrichtungen der Schule. Mit Hilfe der Bundesunterstützung wurden in den Primarschulen viele Verbesserungen durchgeführt. Es wurde viel getan für den Bau zweckmäßigerer Schulhäuser und Turnhallen, für die Errichtung von Turnplätzen und Anschaffung von Turngeräten, für die Ausstattung der Zimmer mit rationellen Schulbänken und besseren allgemeinen Lehrmitteln, für die unentgeltliche Abgabe von Schulbüchern und Schreibmaterial an die Schüler, für die Unterstützung bedürftiger Kinder mit Kleidungsstücken und für die Schülerspeisung des Mittags.

## 2. Die Erziehung der armen und verwaisten Kinder.

Für diese sorgen meistens die Gemeinden, in manchen Kantonen mit namhafter Unterstützung des Staates. Die armen Kinder werden teils in Familien, teils in Anstalten versorgt. Gewiß wäre auch für diese Kinder die Familienerziehung vorzuziehen, wenn überall wohl geordnete und gesittete Familien in genügender Zahl zur Aufnahme der armen Kinder bereit wären. Da es aber oft an solchen fehlt, so sind gut geleitete Anstalten ein dringendes Bedürfnis. Neben der Arbeit der Behörden bleibt aber der freiwilligen Wohltätigkeit auf diesem Gebiete noch ein weiter Spielraum zur Betätigung. Nach einer Zusammenstellung von Kuhn-Kelly in St. Gallen bestehen in der Schweiz zur Zeit 61 Erziehungsvereine, die sich diesem Werke widmen; die Zahl der Erziehungsanstalten beträgt 139, die der Waisenhäuser 75. Erziehungsvereine sind solche freiwillige Institutionen, die es sich zur Aufgabe stellen, vorzugsweise Kinder mittelloser Eltern, die der nötigen elterlichen Fürsorge ermangeln, in ihre Obhut zu nehmen und sie entweder wackern, ehrbaren Pflegefamilien oder Erziehungsanstalten zur Erziehung zu übergeben, indem sie die daherigen Kosten ganz oder teilweise übernehmen. In der Regel sorgen sie auch für die Berufslehre ihrer Schützlinge und beaufsichtigen sie so lange, bis sie selbständig sind. Un-

Digitized by Google

bestritten stiften diese Vereine großen Segen. Neben den Unterstützungen der Kantone sind sie auf Mitgliederbeiträge und Schenkungen angewiesen.

### 3. Die Sorge für die geistesschwachen Kinder

nahm auch im Berichtsjahre viele Behörden und private Gesellschaften lebhaft in Anspruch. Einen Mittelpunkt finden diese Bestrebungen in der schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen, die ihre Versammlung dieses Jahr in Luzern abhielt. Dort wurde über verschiedene Fragen verhandelt, die für die Erziehung der Schwachsinnigen wichtig sind, so über die Stellung der Lehrkräfte in den Anstalten für Schwachsinnige und in den Spezialklassen für Schwachbegabte, und verlangt, daß diese Lehrkräfte für ihre besondere Aufgabe ausgebildet und in ihrer Besoldung so gestellt werden, daß sie nicht so häufig wechseln, sondern in diesen Stellen bleiben. Weiter wurde darüber beraten, wie man für die Geistesschwachen nach ihrem Austritt aus den Anstalten oder den Spezialklassen am besten sorgen könne, da ihnen ein selbständiger Erwerb versagt ist. Es soll schon in den Anstalten ein großes Gewicht auf körperliche Betätigung im Hause, in Feld und Garten und in Werkstätten gelegt werden, damit die Kräfte und Fähigkeiten der Kinder sich allseitig entwickeln und die Zöglinge dadurch zugleich befähigt werden, später ihren Unterhalt teilweise selbst zu verdienen. Ein wohlgeordnetes Patronat soll sich schützend der austretenden Anstaltszöglinge annehmen, Asyle mit landwirtschaftlichem Betrieb oder Werkstätten die einigermaßen arbeitsfähigen, Pflegeanstalten endlich die arbeitsunfähigen Schwachsinnigen aufnehmen.

Der beruflichen Ausbildung Schwachsinniger soll auch der Albert Fisler-Fonds dienen, den die Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft zu Ehren und zum Andenken an den vorzüglichen Lehrer der Schwachsinnigen Albert Fisler gegründet hat. Das Verwaltungsreglement für diese Stiftung bestimmt folgendes: Der Fonds hat den Zweck, Lehrmeister, Fabrikaufseher u. dergl., denen es gelungen ist, einen schwachsinnigen Lehrling nach seinem Austritt aus einer Anstalt oder Spezialklasse zu einer dauernden Arbeit, mit der er sein Brot verdienen kann, auszubilden, als Auszeichnung für bewiesenes Geschick und bewiesene Treue und Geduld, je nach Berufsart und der Dauer der Lehrzeit mit einer Prämie von 50 bis 150 Franken zu belohnen. Motivierte Gesuche um Verabfolgung solcher Prämien sind nach Abschluß der Lehrzeit dem Quästor der Gemeinnützigen Gesellschaft einzureichen.

Zur Verhütung des Schwachsinns wurden folgende Hauptaufgaben genannt: Aufklärung der Eltern über das Wesen und die Folgen der erblichen Belastung, Bekämpfung des Alkoholmißbrauchs, der Syphilis, der Tuberkulose und des Kretinismus und wirksame Bekämpfung der Armut und des Elends überhaupt. Ja, von ärztlicher Seite wurden auch gesetzliche Vorschriften gegen die Eheschließung von Alkoholikern u. s. w. verlangt. Diese Forderung wurde aber an eine spätere Konferenz gewiesen, da man sich wohl bewußt ist, welch großen Schwierigkeiten eine gesetzliche Regelung dieser Verhältnisse begegnet. Vorläufig ist man also auf den mühevollen Weg der Belehrung und der praktischen Liebestätigkeit angewiesen. Aber auch auf diesem Wege, der allerdings viel Geduld und Ausdauer verlangt, ist schon vieles erreicht worden. Bis vor wenigen Jahren war die Schweiz mit ihrer Sorge für die Schwachsinnigen gegenüber mehreren deutschen Staaten noch im Rückstand. In



Digitized by Google

der letzten Zeit entfaltete sie aber auf diesem Gebiete eine rege Tätigkeit, so daß die Zahl der Schwachsinnigen, die in den 22 Anstalten erzogen werden, auf ungefähr 1000 stieg; seit ihrer Gründung wurden 3028 Kinder aufgenommen. Spezialklassen (Hilfsschulen) gibt es 57 mit 1160 Schülern. Daneben bestehen noch Nachhilfsklassen. Für bildungsunfähige Kinder und schwachsinnige Taubstumme werden jetzt ebenfalls Anstalten gegründet. Auch die Erziehung der Schwachsinnigen wurde durch die Unterstützung des Bundes mächtig gefördert; denn nicht weniger als 7 Kantone haben einen Teil des Bundesgeldes zu diesem Zwecke verwendet, teils zur Gründung von Anstalten für Schwachsinnige, teils zur Errichtung von Spezialklassen für Schwachbegabte oder sonst für die Erziehung solcher Kinder.

Die schweizerische Konferenz für das Idiotenwesen begnügt sich aber nicht damit, bloß die äußern Einrichtungen zur Erziehung der Geistesschwachen möglichst günstig zu gestalten, also für die Gründung zweckmäßig eingerichteter Anstalten, Spezialklassen, Werkstätten ꝛc. zu wirken, sondern sucht auch das innere, geistige Leben in allen diesen Anstalten sorgfältig und liebevoll zu pflegen, um den Zweck der Erziehung dadurch zu erreichen. So wurde an der diesjährigen Konferenz der Unterricht Schwachbegabter in Spezialklassen in einer gründlichen Arbeit von Direktor Kölle in Regensberg eingehend besprochen und darin verlangt, daß sich dieser Unterricht von der Schablone der Unterrichtspläne gänzlich befreie und sich einzig nach den so verschiedenartigen Anlagen und Bedürfnissen der einzelnen Kinder richte. Schon die Versetzung der schwachbegabten Schüler aus einer normalen Klasse in eine Spezialklasse soll nicht nach einer festgestellten Schablone erfolgen. Zu verwerfen ist daher die an manchen Orten aufgestellte Vorschrift, daß die Schüler eine ein- bis zweijährige Probezeit hinter sich haben müssen, bevor sie in eine Spezialklasse versetzt werden dürfen. Denn aus Rücksicht auf die anormal begabten Kinder werden die normal begabten Mitschüler zurückgehalten, und am meisten leiden bei diesem Zustand die Schwachbegabten selbst. Es ist ein schweres Unrecht, wenn man diese Kinder ein bis zwei Jahre einem Unterricht zuhören läßt, den sie nicht verstehen, und die kostbare Zeit der ersten Entwicklung versäumt, wo die Sinne gebildet werden und das Unterscheiden, Denken und Urteilen geübt werden soll. Es ist eine Torheit, ein Kind bis zwei Jahre zum geistigen Tod zu verurteilen, um dann mit dem Unterricht zu beginnen. In der Normalklasse werden die Schwachbegabten ähnlich unterrichtet wie die andern Schüler. Allein für die schwachsinnigen Kinder kommt im Anfang Lesen, Schreiben und Rechnen gar nicht in Betracht. Zunächst müssen die Sinnesorgane genau untersucht und etwaige nötige ärztliche Eingriffe gemacht werden. Man muß auf den körperlichen Zustand Rücksicht nehmen und die richtige Behandlung anordnen. Sehr wichtig und zweckmäßig sind systematisch durchgeführte gymnastische Übungen, die nicht nur für die körperliche, sondern auch für die geistige Entwicklung und auch für die Beseitigung von Sprachfehlern einen großen Wert haben. Daran schließen sich Sprechübungen, Unterscheiden von Farben und Formen, das Modellieren, das Zeichnen nach der Natur mit Farbstiften, einfache Handfertigkeitsübungen und Zahlunterscheidungen, woraus dann allmählich der eigentliche Schulunterricht hervorgeht. Auch die Spezialklassen sollten nach Fähigkeiten gebildet werden, so daß die Anlagen und Kräfte der Schüler recht berücksichtigt werden könnten. Die Spezialklassen sollen immer mit den Normalklassen in

Digitized by Google

enger Beziehung stehen, so daß die Schüler nach Bedürfnis von der einen in die andere versetzt werden können.

Aber über der Sorge für die intellektuelle und technische Ausbildung der Schwachsinnigen und Schwachbegabten soll ihre sittliche Erziehung nicht vernachlässigt werden. Mit allem Nachdruck betonte Lehrer Graf in Zürich in einem Vortrag an der Konferenz für das Idiotenwesen, daß auch das Gemüt und der sittliche Wille der Schwachsinnigen bildungsfähig sei, daß in diesen schwachen, leicht verführbaren Menschen das sittliche Leben mit doppelter Sorgfalt gepflegt werden müsse, um sie vor Verführung und Fehltritten zu bewahren.

### 4. Die höheren Schulen.

a) Konferenz der schweizerischen Hochschulen. Gegen Ende des Jahres 1903 fand in Bern eine Konferenz der schweizerischen Hochschulrektoren statt, welche die Grundlage für eine alljährliche Konferenz der schweizerischen Hochschulen zur Besprechung zeitgemäßer Hochschulfragen und -Ziele ordnete. Jede der Anstalten: Eidgenössisches Polytechnikum, Universität Basel, Zürich, Bern, Genf, Lausanne, Freiburg, Akademie in Neuenburg, wird sich durch fünf Delegierte an der Konferenz vertreten lassen. Die Konferenz wird abwechselnd in bestimmter Reihenfolge in einer der genannten Universitätsstädte abgehalten. Die Beschlüsse der Konferenz, in der jede Anstalt eine Stimme hat, werden nur zur Mitteilung gefaßt, sind also für die Anstalten nicht verbindlich. Diskussionsthemata sind dem einladenden Rektor jeweilen bis zum 15. April einzusenden, und Ende Mai findet die Konferenz statt. Diese versammelt sich 1904 zum ersten Male in Basel zur Besprechung der Immatrikulations- und Promotionsfrage.

b) Zu eingehenden Erörterungen in der Presse und im Nationalrat führten die Verhältnisse am Eidgenössischen Polytechnikum in Zürich. Die Studierenden dieser Anstalt beklagten sich darüber, daß sie offiziell „Schüler" heißen und in mancher Beziehung auch als Schüler behandelt werden. Sie sind an einen ziemlich genauen Studienplan gebunden, müssen an regelmäßigen Repetitionen teilnehmen, erhalten jedes Quartal Zeugnisse, und wenn ihre Leistungen ungenügend sind, so werden sie nicht in den folgenden Jahreskurs promoviert. Auch die Disziplinarordnung sei zwanzigjähriger Männer unwürdig. Im Juni wurde diese Angelegenheit bei der Beratung des Geschäftsberichtes des Bundesrates im Nationalrat gründlich besprochen, und man verlangte allgemein, daß dieses System geändert werde, wenn sich auch mehrere Redner gegen eine vollständige Studien- und Lernfreiheit aussprachen.

c) Ein sprechendes Zeugnis für die Wertschätzung, deren sich die Wissenschaft in der Schweiz erfreut, ist der Bau einer neuen Hochschule in Bern, die im Berichtsjahr nach feierlicher Einweihung bezogen wurde. Es ist interessant, die allmähliche Entwicklung dieser Hochschule aus kleinen Anfängen zu verfolgen. Gleich nach der Reformation wurde an die erweiterte und verbesserte Lateinschule (Gymnasium) zur Heranbildung der Geistlichen eine Theologenschule angeschlossen und in dem ehemaligen Franziskanerkloster untergebracht. Zur Zeit der Aufklärung sodann erwachte in der Schweiz ein reges Streben zur Förderung der Wissenschaft und Kunst, gefördert durch die Einsicht patriotischer Männer, daß nur aus der Pflege des Idealen, der Wissenschaften

Digitized by Google

und Künste, aus der Veredlung von Herz und Gemüt die ersehnte Wiedergeburt des Volkstums aus den veralteten Zuständen hervorgehen könne. In jener Zeit gründete Bern mehrere wichtige höhere Institute, so die sogenannte Kunstschule (1779) mit der Aufgabe, für den künstlerischen, kommerziellen und militärischen Beruf vorzubilden; das „Politische Institut" (1787) mit dem Zwecke, junge Männer aus den höheren Ständen in den „politischen Wissenschaften" zu bilden; den Botanischen Garten (1789), das Naturhistorische Museum (1797), das „Medizinische Institut" (1798). Hierzu gesellten sich noch verschiedene Hilfsanstalten, wie die Anatomie, die Sternwarte und große Bibliotheken. Die verschiedenen Lehranstalten wurden 1805 in eine Akademie vereinigt und diese 1834, als der Staat sich auf demokratischer Grundlage umgestaltet hatte, zu einer Hochschule erweitert. Zu diesem für ein kleines Gemeinwesen wichtigen Schritte führte die Erwägung, die ihren Ausdruck in den schönen Worten fand, „daß es der Pflicht und der Ehre, sowie dem Interesse des Staates angemessen sei, alles dasjenige zu tun, was in seinen Kräften steht, die Wissenschaft zu fördern". Seither entwickelte sich die Hochschule durch die Tätigkeit einsichtiger Staatsmänner und bedeutender Professoren zu erfreulicher Blüte, so daß die Zahl der Studierenden jetzt über 1400 beträgt. Für diese Zahl genügte die alte Hochschule schon lange nicht mehr, und es wurden in den zwei letzten Jahrzehnten große Bauten für einzelne Zweige des Hochschulunterrichtes aufgeführt: das Frauenspital, die verschiedenen Kliniken, namentlich in dem großartigen Neubau des Inselspitals, das Pathologische und das Medizinisch-chemische Institut, das Chemiegebäude, das Physiologische Institut und die Neue Anatomie. Sämtliche Institute wurden gemäß den neuesten Anforderungen gebaut und ausgestattet. In bezug auf den Umfang der Gebäude wurde der Grundsatz befolgt, daß der Staat nicht nur für die Gegenwart, sondern auch für die Zukunft sorgen soll. Ebenso erhielt die Tierarzneischule, die zu einer Fakultät der Hochschule erhoben wurde, zweckmäßige, wohleingerichtete Gebäude. Diesen Schöpfungen wurde durch das neue Universitätsgebäude auf dem schönsten Platze Berns die Krone aufgesetzt. Innerhalb 20 Jahren hat der Kanton Bern für Hochschulbauten und ihre Ausstattung bei 6 Millionen Franken verwendet. Dem Gefühl der Befriedigung über solche Opferwilligkeit gab der bernische Direktor des Unterrichtswesens, Herr Regierungsrat Gobat, bei der Einweihung der neuen Hochschule mit folgenden Worten Ausdruck: „Die Neugeburt der Universität Bern mit allen ihren Instituten ist nicht eine alltägliche Erscheinung. Das Werk war groß und hat beträchtliche Opfer gekostet. Und wer hat es vollbracht? Ein kleiner Staat von nicht einmal 600000 Einwohnern, ein Bauernstaat. Ja, wir sind stolz, zeigen zu können, daß das vorwiegend aus landwirtschaftlichen Elementen zusammengesetzte Bernervolk so aufgeklärt ist, daß es durch seine Vertreter zugunsten eines idealen Werkes, dessen Früchte sich nicht einfach pflücken lassen wie diejenigen eines Baumes, beträchtliche Mittel bewilligen konnte, und wir sind stolz darauf, daß die Universität, trotzdem sie im Staatshaushalt schwer wiegt, dennoch eine volkstümliche Anstalt in unserem Lande ist."

d) Auch in bezug auf ihre Lehrtätigkeit erweitern sich die schweizerischen Hochschulen je nach den hervortretenden Bedürfnissen. In Bern und Zürich werden jetzt auch Vorlesungen für Journalisten abgehalten. An der Hochschule Zürich wurden einzelne Vorlesungen für die Handels-

Digitized by Google

wissenschaft eingerichtet. Die Behörden von Basel wollten eine selbständige und vollständige Handelshochschule gründen; aber das Volk verwarf den bezüglichen Gesetzentwurf, weil die Geschäftsleute die praktische Ausbildung der jungen Kaufleute durch eine gehörige Lehrzeit der theoretischen Schulung vorziehen und fürchteten, dieselbe würde neben der Hochschulbildung vernachlässigt. Dagegen hat Basel seine Oberrealschule ausgebaut und die Kurse um ein Jahr verlängert, so daß sich nun auf einen vierjährigen Kurs der Unterrealschule ein Kurs der Oberrealschule von viereinhalb Jahren aufbaut und der ganze Realschulkurs achteinhalb Jahre dauert. Hierbei ist daran zu erinnern, daß in der Schweiz die Schüler erst nach einem vierjährigen Besuch der Volksschule in die höheren Schulen eintreten. Die Abiturienten der Oberrealschule haben nun nicht bloß zum Polytechnikum, sondern auch zum medizinischen Studium Zutritt, müssen aber für das letztere, wie es in der Schweiz überhaupt verlangt wird, noch eine ergänzende Prüfung bestehen.

Gleichzeitig bezog die Oberrealschule Basels ein prächtiges neues Schulgebäude, und auch die Lehrerbesoldungen wurden erhöht.

Ebenso erhielten andere höhere Schulen in der letzten Zeit schöne neue Schulhäuser, so die Gymnasien in Aarau, Schaffhausen und Burgdorf. Mit der besseren äußeren Einrichtung geht auch die geistige Hebung dieser Anstalten Hand in Hand.

### 5. Die allgemeine Fortbildungsschule.

Die obligatorische Fortbildungsschule schreitet zwar stetig, aber nur langsam vorwärts. Die Schulbehörden arbeiten darauf hin, daß sie überall am Tage abgehalten werde, weil die Jünglinge am späten Abend von der Tagesarbeit müde und daher für den Unterricht wenig aufgelegt sind. Aber viele Väter und Meister möchten keine Tagesstunden für die Fortbildungsschule opfern. Manche Jünglinge zeigen wenig Lernbegierde; die Lehrer haben daher vielfach mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen. Doch wird sich die Fortbildungsschule nach und nach im Volke einleben.

Eifrig wurde in diesem Jahre auch über die Fortbildungsschulen für Mädchen verhandelt. Dies geschah mit Rücksicht auf die häusliche Ausbildung der Mädchen namentlich an der Jahresversammlung der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft in Glarus, im September 1903. Schon seit mehreren Jahrzehnten wird an der hauswirtschaftlichen Ausbildung der Mädchen auch in der Schweiz wacker gearbeitet. Diesem Zwecke dienen jährlich mehr als 200 Kurse und Schulen, und der Bund bezahlt daran die Hälfte der Kosten, jetzt jährlich über 200000 Franken. Aber es bestehen in dieser Hinsicht noch große Lücken, und ein großer Teil der weiblichen Jugend entbehrt noch der hauswirtschaftlichen Ausbildung. Daher möchte der Schweizerische Gemeinnützige Frauenverein den hauswirtschaftlichen Unterricht als obligatorisches Fach in die Volksschule einführen. Über „Obligatorische Kochschulen" verhandelte nun auch die Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft in ihrer Jahresversammlung in Glarus nach einem Vortrag von Fräulein Marie Marti, Lehrerin in Glarus. Diese zeigte, wie man in den Kantonen Zürich und Freiburg und in den Städten Basel und Bern, wo Primarschülerinnen der zwei letzten Schuljahre im Kochen

Digitized by Google

unterrichtet werden, gute Erfahrungen mache, daß die Mädchen diesem Unterricht ein reges Interesse entgegenbringen, mit wenig Ausnahmen willig und pflichttreu seien und sich ein bedeutendes Maß hauswirtschaftlicher Bildung anzueignen vermögen. Die Berichte über diesen Unterricht betonen auch, daß durch denselben durchaus keine Überbürdung, sondern ein heilsames Gleichgewicht zwischen körperlicher und geistiger Beschäftigung herbeigeführt werde und daß er die Mädchen häufig auch für den Unterricht in anderen Fächern empfänglicher mache.

Allein gegenwärtig stellen sich der allgemeinen Einführung dieses Faches namentlich in kleinen ländlichen Ortschaften noch so große Hindernisse entgegen, daß sie kaum möglich ist. Daher verlangt man von anderer Seite die obligatorische Fortbildungsschule für die Mädchen. Aber diese begegnet ebenso großen Schwierigkeiten, und so muß auch auf diesem Gebiete die freiwillige Gemeinnützigkeit durch Kurse und Schulen der allgemeinen obligatorischen Durchführung vorarbeiten. Die Vortragende faßte ihre Ausführungen in folgende Schlußsätze zusammen:

1. Die hauswirtschaftliche Bildung wird durch die Naturanlage der weiblichen Jugend geboten.

2. Sie ist eine Quelle des häuslichen Glückes; sie steigert die Erwerbsfähigkeit, fördert die selbständige Stellung des weiblichen Geschlechts im Leben und hebt die allgemeine Wohlfahrt des Volkes.

3. Die hauswirtschaftliche Pflege soll einen wesentlichen Bestandteil der Erziehung bilden.

4. Die bisherigen Versuche sind zwar richtig durchgeführt worden, haben aber nur einer verhältnismäßig kleinen Anzahl Mädchen dienen können; es müssen somit durchgreifende Mittel zur Förderung des Zweckes gesucht werden.

5. Ein solches ist die obligatorische Kochschule, sowohl in der Volks-, wie in der Fortbildungsschule.

6. Da sich der allgemeinen Einführung der obligatorischen Kochschule auf der Volksschulstufe gegenwärtig voraussichtlich Schwierigkeiten in den Weg stellen, so bleibt sie einstweilen der Initiative der lokalen wie kantonalen Behörden überlassen. Im Interesse der gründlichen, allmählich aufbauenden Erziehung soll auch sie später zu ihrem Recht gelangen.

7. Die Haushaltungs- und praktische Kochkunde auf der Fortbildungsschulstufe mit Einschluß der in das Volksschulwesen eingegliederten Ergänzungs- und Haushaltungsschule kommt den dringenden Bedürfnissen im Leben entgegen; deshalb dürfte sie schon jetzt durch Einführung des Obligatoriums den weitesten Kreisen zugänglich gemacht werden.

8. Es ist zu begrüßen, wenn die gemeinnützigen Gesellschaften und Vereine nicht nur, wie bisher, der Haushaltungs- und Kochkunde ihre moralische wie finanzielle Unterstützung zuwenden, sondern auch für die obligatorische Kochschule bei den lokalen und kantonalen Behörden einstehen, wozu sie vermöge ihrer Erfahrung und bei ihrem reifen Verständnis vorzüglich geeignet sind.

In der Diskussion sprach sich die Mehrzahl der Redner und Rednerinnen für den obligatorischen Kochunterricht schon in der Primarschule aus; denn die bisherigen Erfahrungen haben gezeigt, daß gerade diejenigen Mädchen, die diesen Unterricht am nötigsten hätten, die freiwilligen Kurse und Schulen nicht besuchen. Die von Fräulein Marti

Digitized by Google

aufgestellten Sätze wurden einstimmig angenommen und der Zentralkommission der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft zur weiteren Behandlung zugewiesen.

### 6. Die berufliche Bildung und Fortbildung.

a) Die gewerbliche und industrielle Ausbildung in den Techniken, Gewerbeschulen, gewerblichen Fortbildungsschulen, Handwerkerschulen und in den verschiedenen Fachschulen und Spezialkursen machte weitere Fortschritte, indem die Bildungsanstalten vermehrt und die Ausgaben, an denen sich der Bund mit ein Drittel der Kosten beteiligt, erhöht wurden.

b) Das gleiche gilt von der landwirtschaftlichen Berufsbildung in den Ackerbauschulen, den Landwirtschaftlichen Winterschulen, den Landwirtschaftlichen Wandervorträgen und Spezialkursen, den Landwirtschaftlichen Versuchs- und Untersuchungsanstalten, den Molkereischulen usw., an welche der Bund sogar die Hälfte der Kosten beiträgt.

c) In hohem Maße erregte die hauswirtschaftliche und berufliche Bildung des weiblichen Geschlechtes das lebhafte Interesse weiter Kreise, indem sie, wie schon mitgeteilt wurde, einen Verhandlungsgegenstand der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft und mancher anderer Vereine bildete und in ihrer Wichtigkeit für das Volksleben immer mehr gewürdigt wird. Daß die Einführung der hauswirtschaftlichen Schulen noch großen Schwierigkeiten begegnet, wurde schon berichtet, und es bedarf noch großer Anstrengungen, um die hauswirtschaftliche Bildung namentlich auch in den unteren Volksschichten, wo sich ihr Mangel besonders fühlbar macht, allgemein zu verbreiten.

### 7. Die Lehrer.

#### a. Die Lehrerbildung.

Über die Lehrerbildung wurden während des Berichtsjahres namentlich im Kanton Bern, sowohl in den Behörden, als auch in Vereins- und Volksversammlungen und in der öffentlichen Presse viele und lebhafte Verhandlungen geführt, und es ist interessant, dieselben zu verfolgen, da sie die herrschenden Anschauungen über die Lehrerbildung widerspiegeln. Es handelte sich dabei um die Reorganisation des staatlichen Lehrerseminars zu Hofwyl. Dieses konnte schon seit mehreren Jahren nicht mehr eine für den großen Kanton Bern genügende Zahl von Lehrern ausbilden. Denn wegen der Errichtung vieler neuer Schulklassen, namentlich in den rasch anwachsenden Städten und industriellen Dörfern, und wegen der Trennung vieler überfüllter Klassen brauchte der Kanton immer mehr Lehrer, und da im Seminar der Raum fehlte, eine größere Zahl auszubilden, so entstand ein empfindlicher Lehrermangel. Um diesen zu beseitigen, sollte das Seminar, anstatt wie bisher bloß 30, nun jährlich gegen 50 Zöglinge aufnehmen, für welche zwei Parallelklassen erforderlich waren. Mit der Durchführung dieser Maßregel hätte das Seminar in seinen vier Jahreskursen zu je zwei Parallelklassen mit 25 Zöglingen zuletzt acht Klassen mit zusammen 200 Zöglingen erhalten; aber dazu fehlte in Hofwyl der nötige Raum. Zudem fanden sich in der ländlichen Umgebung von Hofwyl, das zwei Stunden von Bern liegt, zu wenig passende Kostorte für die älteren Seminaristen, die im Externat wohnen, und man hätte deshalb das Konviktleben noch verlängern müssen, während viele das Gegenteil verlangten. Auch war in dem etwas einsam gelegenen Hofwyl die Rekrutierung der Übungs-

Digitized by Google

schule schwierig und ungenügend. Deshalb tauchte der Gedanke auf, anstatt das Seminar durch neue Gebäude in Hofwyl zu erweitern, einen Teil desselben in die Stadt zu verlegen. Dafür wurden außer den angeführten Gründen noch manche andere geltend gemacht. Man fand ein Seminar mit einer so umfangreichen Konvikteinrichtung werde zu groß, so daß die Zöglinge nicht mehr individuell behandelt werden können und das Seminar eher einer Kaserne als einer Familie gleiche. Ferner wurde betont, daß die Seminaristen in dem ländlichen Hofwyl, wo sie fast nur unter sich leben, allzu wenig mit anderen Menschen verkehren können, daher linkisch und unselbständig werden und der gesellschaftlichen Bildung entbehren. Namentlich die Lehrerschaft wünschte, daß das Konviktleben, wenn nicht ganz aufgehoben, so doch auf die zwei ersten Seminarjahre beschränkt werde, daß die zukünftigen Lehrer mehr Verkehr mit anderen Menschen pflegen und die reichen Bildungsgelegenheiten der Stadt ebenfalls zu ihrer Ausbildung benützen können. Aus allen diesen Gründen erschien es zweckmäßig, anstatt das Seminar in Hofwyl zu einem großen Doppelseminar zu erweitern, oder zwei getrennte parallele Seminare einzurichten, das bestehende Seminar in ein Unterseminar zu Hofwyl und ein Oberseminar in Bern zu trennen. Dieser Plan wurde in einem von Seminardirektor Martig verfaßten Gutachten ausgeführt und begründet. In demselben wurde gezeigt, daß Hofwyl sich wohl für die unteren Klassen eigne, da man für diese das Konvikt zu behalten wünsche, und keine Seminarschule nötig habe, daß es aber besser sei, die obere Abteilung des Seminars in die Stadt zu verlegen, erstlich weil sich dort gute Kostorte in genügender Zahl finden, sodann weil sich in der Stadt eine den Bedürfnissen entsprechende Übungsschule einrichten lasse, und endlich weil auf diese Weise alle Seminaristen den nämlichen Bildungsgang durchlaufen und die gleichen Vorteile genießen. Das Gutachten schloß mit folgenden Anträgen:

„Das deutsche Lehrerseminar des Kantons Bern, das zur Beseitigung des Lehrermangels zu einem Doppelseminar mit 8 Klassen erweitert werden muß, ist in ein Unter- und Oberseminar mit je 2 Jahrgängen zu 4 Klassen zu trennen.

Das Unterseminar bleibt in Hofwyl mit Konvikt fortbestehen. Das Oberseminar ist in der Stadt Bern ohne Konvikt einzurichten. Die Schüler desselben erhalten Stipendien."

Die Lehrerschaft und die fachmännische Aufsichtsbehörde des Seminars (Seminarkommission), sowie die bernische Schulsynode, eine vom Volke gewählte Behörde, stimmten diesen Anträgen einstimmig zu. Ebenso stellte sich der Regierungsrat nach allseitiger Prüfung der ganzen Angelegenheit auf den nämlichen Boden und beantragte dem Großen Rate die Errichtung eines für etwa 100 Seminaristen bestimmten Oberseminars in Bern. Der Große Rat nahm diesen Antrag mit großer Mehrheit an, trotzdem er von einer Seite scharf bekämpft wurde. Allein damit war der Kampf noch nicht beendigt. Denn im Kanton Bern besteht die sogenannte Gesetzesinitiative, durch die ein Gesetzesentwurf zur Volksabstimmung gebracht werden kann, wenn 12000 stimmberechtigte Bürger dies mit ihrer Unterschrift verlangen. Hierauf gestützt, stellten Männer der Opposition dem vorerwähnten Beschluß ein Gesetz entgegen, nach welchem derselbe aufgehoben und das Seminar ungeteilt zu Hofwyl bleiben sollte; ja die Errichtung eines Seminars in der Stadt wurde in diesem Entwurf geradezu verboten. Die Verfasser dieses Gesetzes behaupteten, durch die Verlegung eines Teiles des

Digitized by Google

Seminars werde die Lehrerbildung sehr verteuert, und den Gemeinden wurde vorgerechnet, daß sie dann den Lehrern auch viel höhere Besoldungen bezahlen müßten. Dem Landvolk schilderte man die sittlichen Gefahren des Aufenthaltes in der Stadt, das „Studentenleben" und Verbummeln der Seminaristen, wovor sie nur durch die Einsamkeit auf dem Lande oder durch das Konviktleben bewahrt werden könnten, in den grellsten Farben, zudem wurde behauptet, der Lehrerstand werde sich alsdann nicht mehr vorzugsweise aus der „unverdorbenen Landbevölkerung", sondern aus dem Proletariat der Stadt rekrutieren. Alle diese Gründe waren wohl geeignet, die Landbevölkerung gegen die Verlegung des Oberseminars in die Stadt einzunehmen. Dennoch verwarf das Volk am 13. Dezember 1903 die Gesetzesvorlage mit großer Mehrheit, d. h. mit rund 40000 gegen 25000 Stimmen und billigte damit den Beschluß des Großen Rates, das Oberseminar in die Stadt zu verlegen, weil es eine allseitigere Bildung, eine freiere Entwicklung und größere Selbständigkeit der zukünftigen Lehrer, keinen Stillstand oder Rückschritt, sondern den Fortschritt der Lehrer- und Volksbildung wünschte und dafür auch Opfer zu bringen bereit war. Im Jahre 1904 soll nun die Verlegung des Oberseminars nach Bern erfolgen und Hofwyl in Zukunft als Unterseminar dienen. Von diesen Neuerungen erhoffen die fortschrittlich gesinnten Bürger, vor allem die Lehrer, eine bedeutende Förderung der Lehrerbildung. Mögen ihre Hoffnungen sich erfüllen!

b) Zur Fortbildung der Lehrer dienen in der Schweiz in erster Linie die Hochschulen. Jeder Primarlehrer hat freien Zutritt zu den Universitäten, und eine große Zahl benutzt diese Gelegenheit zur Fortbildung. An einzelnen Hochschulen, wie Bern und Zürich, bestehen sogenannte Lehramtsschulen, die in einer dem Bedürfnisse der Lehrer entsprechenden Zusammenhang und Reihenfolge von Vorlesungen bestehen, unter denen die Studierenden entweder sprachlich-geschichtliche oder mathematisch-naturwissenschaftliche Wissensgebiete wählen können. Nach zweijährigem Hochschulstudium bestehen die meisten Lehrer die Prüfung als Sekundarlehrer, und nach weiteren Studien können sie auch die Prüfung für das höhere Lehramt bestehen.

Außerdem werden zur Fortbildung der Lehrer noch verschiedene Kurse von kürzerer Dauer eingerichtet. Hier sind vor allem die Ferienkurse für Lehrer an Volks- und Mittelschulen zu erwähnen, die auf das Gesuch des Schweizerischen Lehrervereins und der Société pédagogique de la Suisse romande von der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren ins Leben gerufen wurden. Es soll jedes Jahr ein Kurs an einer Hochschule in der deutschen und ein solcher in der französischen Schweiz abgehalten werden. Diese Kurse verfolgen den Zweck, die Besucher auf der Höhe der wissenschaftlichen Entwicklung zu halten, soweit dies in zwei bis drei Wochen geschehen kann. Im Jahre 1903 wurden die ersten dieser Kurse abgehalten. Zwar fanden in der französischen Schweiz, besonders in Neuenburg und Genf, schon seit Jahren Ferienkurse statt, gingen aber nur von den betreffenden Lehranstalten aus und waren ausschließlich zur Ausbildung in der französischen Sprache bestimmt. Die jetzt neu ins Leben gerufenen Ferienkurse dagegen haben einen allgemein schweizerischen Charakter und wollen neben den Sprachen auch die Pädagogik und die Naturwissenschaften pflegen; es werden jeweilen deutsche und französische Sprachkurse veranstaltet. Trotz ihres allgemein schweizerischen Charakters werden die Kurse doch von den Be-

Digitized by Google

hörden der Kantone, wo sie abgehalten werden, organisiert. Im Jahre 1903 wurden solche Kurse in Neuenburg und Zürich abgehalten; jeder dauerte 2 Wochen, der erstere vom 20. Juli bis 1. August, der letztere vom 3.—15. August. Im Vordergrund standen die verschiedenen Zweige der Naturwissenschaft; die Kursteilnehmer sollten einerseits mit den neuen Resultaten der Forschung bekannt gemacht und anderseits zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit im Experimentieren und Sezieren angeleitet werden. Die Sprachkurse boten Vorträge über deutsche und französische Literatur und sprachliche Übungen. In der Pädagogik wurde namentlich die neuere Pädagogik und die Experimentalpsychologie behandelt. Der Kurs in Neuenburg zählte 43 Teilnehmer, nämlich 14 Lehrerinnen und 29 Lehrer, der Kurs in Zürich 35 Lehrerinnen und 89 Lehrer, zusammen 124 Teilnehmer. An den beiden Kursen bewiesen die Teilnehmer einen großen Eifer und rühmlichen Fleiß und sprachen sich über das Dargebotene mit großer Befriedigung aus. Die Lehrer, meistens Professoren der Hochschule, lösten ihre Aufgabe in ausgezeichneter Weise und spendeten dem Fleiß und der Strebsamkeit der Kursteilnehmer großes Lob. Leider lehnte der Bund das Gesuch um finanzielle Unterstützung dieser Kurse ab; die Kantone gaben ihren Angehörigen meistens Stipendien von 50 Fr., während die Auslagen der Kursteilnehmer jedenfalls das Doppelte betrugen. Gewiß boten diese Kurse eine vorzügliche Gelegenheit zur Fortbildung und reichliche geistige Anregung. Aber ein Übelstand ist mit so kurzen wissenschaftlichen Kursen immer verbunden, nämlich daß der massenhaft dargebotene Wissensstoff nicht verarbeitet werden kann. Vortrag auf Vortrag folgt sich da den ganzen Tag; eine Wissenschaft nach der anderen bietet ihre Schätze dar; aber zum gründlichen Nachdenken darüber bleibt keine Zeit. Man kann freilich sagen, das Dargebotene solle dann nach dem Kurs verarbeitet werden; aber das ist oft nicht mehr möglich; weil die Sache allzu rasch am Geiste vorüberging und nicht haften blieb. In dieser Hinsicht verdienen diejenigen Kurse den Vorzug, die sich über ein ganzes Semester ausdehnen, aber nur an den schulfreien Nachmittagen abgehalten werden, so daß sie auch während der Schulzeit von den Lehrern besucht werden können. Allerdings würden solche Kurse nur für ein kleines Gebiet passen; aber es ließe sich auch denken, daß sie abwechselnd in verschiedenen Landesteilen abgehalten würden und die Professoren sich jeweilen an den betreffenden Kursort zu verfügen hätten, anstatt die Kursteilnehmer alle in einer Hauptstadt zu versammeln. Dann könnten die Kursteilnehmer das Dargebotene von einem Kurstag zum anderen verarbeiten, wären damit für die Fortsetzung vorbereitet und könnten über das, was ihnen noch unklar geblieben ist, Fragen stellen oder eine Diskussion veranlassen. Für Spezialkurse, in denen die Kursteilnehmer selbst aktiv eingreifen und das Dargebotene fortwährend üben und verarbeiten, wie z. B. im Zeichnen und Turnen oder in Experimentier- und Sezierübungen, paßt eine zusammenhängende, kürzere Zeit besser. Es ließen sich gar wohl beide Arten von Kursen anordnen, für einzelne Gebiete zusammenhängende, für andere ausgedehnte, je nach den Bedürfnissen der Lehrerschaft.

Außer diesen zentralen Kursen wurden in einzelnen Kantonen noch besondere pädagogisch-methodische Kurse abgehalten, so in den Kantonen Thurgau und Bern. Auch diese wurden fleißig besucht und boten viel Belehrung. Allgemein herrscht in der Lehrerschaft das Streben, sich für ihren Beruf tüchtig zu machen.

Digitized by Google

### c. Bildungskurse für Turnlehrer.

Auch in diesem Jahre suchten die eidgenössischen und kantonalen Behörden den Turnunterricht besonders durch eine gründlichere Ausbildung der Turnlehrer und Vorturner zu fördern. Daher wurden vom Verein Schweizerischer Turnlehrer in den Herbstferien an verschiedenen Orten Turnkurse für Lehrer und Vorturner veranstaltet: für die Zentral- und Westschweiz in Biel, für die Ostschweiz in Zürich, und speziell für das Mädchenturnen in Lausanne. Das Eidgenössische Militärdepartement unterstützte diese Kurse, indem es jedem Teilnehmer 2,50 Fr. Taggeld gab; dazu leisteten meistens die Kantone für ihre Angehörigen auch einen Beitrag an die Beköstigung. Der Unterricht war für die Teilnehmer unentgeltlich. Alle Kurse, die je 3 Wochen dauerten, waren zahlreich besucht und je von zwei hervorragenden Turnlehrern geleitet. Überall wurde stramm und fleißig gearbeitet. Der Unterricht erstreckte sich auf das Turnen im Knaben- und Jünglingsalter und umfaßte sowohl die verschiedenen praktischen Turnübungen, als auch theoretische Belehrungen und Musterlektionen.

Außerdem wurde vom Eidgenössischen Militärdepartement ein besonderer Kurs für die Turnlehrer an schweizerischen Seminaren angeordnet, der nur eine Woche dauerte und ebenfalls aus praktischen Übungen und Vorträgen über die verschiedenen Gebiete des Turnens bestand. Die Kosten trug der Bund, indem er die Lehrer bezahlte und den Teilnehmern ein Taggeld von 4 Fr. verabfolgte. Ohne Zweifel werden alle diese Kurse viel zur Hebung des Turnunterrichtes beitragen. Dies gilt auch von der 50. Versammlung des Schweizerischen Turnlehrervereins, die ebenfalls in den Herbstferien in Bern abgehalten wurde.

### d. Die Vereinstätigkeit der Lehrer.

Außer dem Schweizerischen Lehrertag und der Versammlung der schweizerischen Turnlehrer, über die schon berichtet wurde, fanden noch viele Versammlungen von Lehrern der verschiedenen Schulen statt. Es seien hier nur die folgenden erwähnt. Die Jahresversammlung des Schweizerischen Seminarlehrervereins wurde diesmal in Chur unter dem Präsidium von Seminardirektor Conrad abgehalten. In seiner Eröffnungsrede verglich der Jahrespräsident Volksschule und Lehrerbildung in Vergangenheit und Gegenwart. Wie die Anforderungen an die Volksschule sich gesteigert haben, so soll auch die Lehrerbildung einen höheren Flug nehmen. Der Lehrer soll über eine gründliche Bildung verfügen; sie wird ihn vor dem Dünkel bewahren, der dem Halbwissen eigen ist. Er soll aus dem Vollen schöpfen und neue Erscheinungen auf seinem Gebiete mit Interesse verfolgen. Pulsiert frisches Leben im Lehrer, so wird er auch Leben im Schüler erwecken, und dieser wird von selbst weiterarbeiten, wenn einmal rechtes Leben und Interesse in ihm geweckt ist.

Neben den geschäftlichen Verhandlungen beschäftigte sich die Versammlung mit dem Geschichtsunterricht am Seminar und mit der Biologie im naturgeschichtlichen Unterricht. Über den ersten Gegenstand hielt Fräulein Flühmann, Seminarlehrerin in Aarau, über den zweiten Herr Holliger, Seminarlehrer in Wettingen, einen gehaltvollen Vortrag. So eifrig Fräulein Flühmann für ein gründliches Studium der Geschichte eintritt und dazu auch ein Quellenbuch benützen

Digitized by Google

will, so ist ihr doch das bloße Wissen in der Geschichte nicht die Hauptsache, sondern weit mehr Gewicht legt sie auf die Bildung des Willens, der Persönlichkeit. Was nach ihrer Ansicht der Jugend not tut, ist vor allem Schwung und Sittlichkeit, und es ist dasjenige Volk das größte, in welchem diese praktischen Eigenschaften am stärksten ausgebildet sind. Der Geschichtsunterricht soll das Ethische wieder mehr betonen, das im Mittelpunkte der Menschennatur liegt, dann wird er auch der Anerkennung sicher sein.

Im zweiten Vortrag wurde ausgeführt, daß die Biologie, die Lehre von den Anpassungen der Pflanzen und Tiere an ihre Lebensweise, nicht die trockene Beschreibung der äußeren Formen (Morphologie) und die Einteilung der Pflanzen und Tiere (Systematik), im Vordergrund des naturgeschichtlichen Unterrichtes stehen solle. „Das Eindringen in den kausalen Zusammenhang der Erscheinungen erfordert eine viel größere Aufmerksamkeit, ein weit schärferes Beobachten und ein strengeres Schließen, als der bloß morphologische Unterricht. Der Schüler bekommt so die Grundlage zu einer denkenden Naturauffassung, welche ihm eine wirkliche Erkenntnis der Natur anbahnt und die Einsicht in ihre Bedeutung vertieft." Ist der biologische Unterricht für alle Schulen wichtig, so hat er im Seminar noch einen besonderen Wert. Hier muß in die angehenden Volksschullehrer das Verständnis für das Leben gelegt werden. Allerdings gestattet die dem naturgeschichtlichen Unterricht eingeräumte Zeit keinen abgesonderten Unterricht in der Biologie; auch soll diese die Morphologie und die Systematik nicht unterdrücken, sondern ihnen die richtige Stellung anweisen und sie durchdringen. „Jeder Lehrer soll sich zum Prinzip machen, jedes morphologische Merkmal in Beziehung zu setzen mit seiner Funktion und mit dem Aufenthaltsort und der Umgebung des Trägers." So hoch der Vortragende die Verdienste von Junge schätzt, so verwirft er doch die Durchführung des Unterrichtes nach den Lebensgemeinschaften und schließt sich der Ansicht von Prof. Dr. Mühlberg in Aarau an, der sich darüber in folgender Weise äußert: „Etwas Ersprießliches läßt sich nur dann erzielen, wenn die einzelnen typischen Arten sowohl auf Bau und Form, als auch Entwicklung und Lebensverrichtung schon behandelt worden sind. Durch eine solche Behandlung werden die Schüler ohne weiteres befähigt, selbst das Tier- und Pflanzenleben ihrer Umgebung richtig zu schildern und die gegenseitigen Beziehungen zwischen dem Bau, dem Aufenthalt und der Lebensweise der Organismen richtig zu erkennen." Ebenso verwirft Dr. Holliger eine erzwungene Konzentration der verschiedenen Zweige der Naturwissenschaften und zeigt, wie diese oft sogar ins Lächerliche führe, wenn man z. B. in einem Buch dieser Art im Anschluß an die Lebensgemeinschaft „Wiese" auch Regenbogen und Barometer findet, weil es im Sommer oft regnet, ebenso Rolle und Flaschenzug, weil man diese zum Auf- und Abladen des Heues benutzt, ebenso Reibungselektrizität und Gewitter, weil es während der Heuernte häufig Gewitter gibt, und Feuerspritze, weil der Blitz einschlagen kann. Aber verwandte Stoffe und Stoffgebiete sollen im Unterricht so viel als möglich sachlich ineinander gewoben werden zu einem besseren Verständnis und zur Erzielung einer Einheitlichkeit in der Anschauung.

Wie ist nun das angestrebte Ziel zu erreichen? Vor allem durch fortwährendes Selbstschauen. „Der pädagogische Wert der Beobachtungen liegt nicht in ihrer Menge, sondern darin, daß sie der Schüler selbst macht." Diesem Zwecke dienen Exkursionen, der Schulgarten und Ver-

Digitized by Google

suche. Exkursionen sollen regel- und planmäßig durchgeführt werden. Im Schulgarten kann der Schüler die Entwicklung der Pflanze verfolgen von der Keimung des Samenkornes bis zu dem Zeitpunkt, wo die junge Pflanze selbst wieder durch Ausstreuung ihrer Samen für ihre Nachkommenschaft sorgt. Nur im Freien können wir belehren, warum die Natur gerade so ist, wie sie sich uns zeigt, indem wir den Schüler an passend gewähltem Pflanzenmaterial den Zusammenhang durch geeignete Beobachtungen finden lassen. Versuche im botanischen Unterricht verlangt Dr. Holliger namentlich, um die Physiologie der Pflanzen besser zu pflegen und mit der Biologie in den notwendigen Zusammenhang zu bringen.

Dieser Vortrag zeugte von einem tiefen Verständnis und einer reinen Begeisterung des Vortragenden für die Naturgeschichte, und daher wurde ihm auch warme Anerkennung zuteil.

### e. Die Besoldung und Altersversorgung der Lehrer.

Die Besoldungen der Lehrer wurden an manchen Orten erhöht. In die erste Linie stellte sich auch jetzt wieder der Kanton Basel-Stadt, der sich schon bisher in dieser Hinsicht rühmlich auszeichnete. Der dortige Große Rat revidierte das Schulgesetz von 1880, soweit es die Besoldungen angeht, und stellte hierüber ein neues Gesetz auf. Die Besoldungen wurden durchweg erhöht. Es betragen jetzt die Gehalte der Primarlehrer Fr. 100—130 per Wochenstunde, bisher Fr. 90—120. Ein definitiv angestellter Lehrer erhält bei 30—32 Wochenstunden ein Anfangsgehalt von Fr. 3000—3200. Das Maximum beträgt mit der Alterszulage von Fr. 500 nach 15 Dienstjahren Fr. 4660. Die Besoldungen an den Mittelschulen betragen Fr. 120—160 per Wochenstunde, die am Obergymnasium und der Oberrealschule Fr. 130—250. Die Lehrerinnen erhielten ebenfalls eine Zulage. Ihre Gehalte betragen an den Primarschulen Fr. 80—100, an den Mittelschulen Fr. 100 bis 130, an der oberen Töchterschule Fr. 120—150. Die Besoldungen der Rektoren und Inspektoren, die bisher Fr. 6000 betrugen, werden in Zukunft Fr. 6000—7000 betragen. Mit der Besoldungserhöhung sind aber auch die Anforderungen an die Berufsbildung der Lehrer erhöht worden. Die Lehrer aller Schulstufen müssen die Real- oder Gymnasialmaturität bestanden, dann die Fachkurse, die 3 Semester umfassen, absolviert haben; die Lehrer der mittleren und höheren Schulen müssen überdies 4—6 Semester die Hochschule besuchen und besondere Examen ablegen.

Ebenso bewies der Große Rat von Graubünden seine Schulfreundlichkeit gegenüber den Lehrern an der Kantonsschule (Gymnasium, Realschule und Seminarabteilung), indem er ihre Besoldung von Fr. 2500—3000 auf Fr. 3000—4500 erhöhte.

Im Kanton Waadt wurde das Besoldungsminimum der Primarlehrer von Fr. 1400 auf Fr. 1600 erhöht, mit Zulagen von Fr. 100 nach je 3 Dienstjahren bis zum Maximum von Fr. 2200 nach 20 Dienstjahren. Die Besoldung der Lehrerinnen wurde auf Fr. 1200—1600 erhöht. Dies hat eine Mehrausgabe von Fr. 293000 zur Folge. Davon werden Fr. 168000 aus der Bundessubvention, das übrige vom Kanton selbst bestritten. Man sieht daraus, daß die Bundessubvention die Kantone auch zu größerer Anstrengung ihrer Kräfte anspornt. Auch in bezug auf die Besoldung der Lehrer hat also die Unterstützung des Bundes wohltätig gewirkt, indem 6 Kantone durch sie zur Erhöhung der Be-

Digitized by Google

soldung ihrer Primarlehrer veranlaßt wurden. Dies war freilich auch sehr notwendig; denn in manchen Kantonen stehen die Besoldungen der Volksschullehrer noch immer viel zu niedrig.

Noch wirksamer zeigte sich die Bundesunterstützung für die Altersversorgung der Lehrer, indem die Hälfte der Kantone (11) einen Teil des Bundesgeldes zur Errichtung oder Unterstützung der Kassen für alte Lehrer oder auch für Lehrerwitwen und -Waisen und zur Erhöhung der Pensionen bestimmten. Es zeigte sich in dieser Richtung ein so großes Bedürfnis, weil in der Schweiz die Pensionsverhältnisse überhaupt ungünstig stehen. Ein großer Teil der Beamten erhält gar keine Pension, und andere, die eine solche erhalten, wie die Post- und Eisenbahnbeamten, müssen selbst erhebliche Beiträge an die Unterstützungskassen leisten. Den hierin herrschenden Anschauungen und Verhältnissen entsprechend wurden auch die Lehrer in vielen Kantonen mit sehr geringen Pensionen bedacht. Nun aber haben sich viele Kantone aufgerafft, um die alten Lehrer und zum Teil auch die Lehrerwitwen und -Waisen vor Not zu schützen. In welcher Weise dies geschieht, mag das Beispiel des Kantons Bern zeigen.

Die Bernische Lehrerversicherungskasse wurde im Dezember 1903 durch Dekret des Großen Rates gegründet und der Beginn ihrer Wirksamkeit auf den 1. Januar 1904 festgesetzt. Dieser Kasse wurden schon aus der Bundessubvention für das Jahr 1903 Fr. 115000 zugewiesen, und aus der nämlichen Quelle sollen ihr in Zukunft jährlich Fr. 100000 zufließen. Außerdem erhält sie vom Staat noch weitere Zuschüsse. Aber die Lehrer und Lehrerinnen haben selbst ebenfalls beträchtliche Beiträge zu leisten. Die Rechte und Pflichten der versicherten Lehrer und Lehrerinnen werden in folgender Weise bestimmt: In die Lehrerversicherungskasse kommen alle Primarlehrer und -Lehrerinnen, welche am 1. Januar 1904 das 43. Lebensjahr noch nicht angetreten haben. Jedes Mitglied hat vom Tage des Eintritts hinweg Anspruch auf 30 Prozent seiner beim Eintritt der Invalidität bezogenen Barbesoldung (Staats- und Gemeinde-Besoldung). Diese Pensionssumme steigert sich mit jedem Dienstjahr um 1 Prozent der Besoldung bis zu dem Maximum von 60 Prozent, welches nicht überschritten wird. Das Maximum der in Betracht kommenden Besoldung ist Fr. 3000, so daß ein bernischer Lehrer auf höchstens Fr. 1800 Invalidenpension kommen kann.

Stirbt ein männliches verheiratetes Mitglied der Kasse, gleichviel, ob im aktiven Dienst oder im Stand der Invalidität, so erhält die Witwe die Hälfte der Invalidenpension. Sind Kinder unter 17 Jahren vorhanden, so erhält sie für jedes noch ein Zehntel der Invalidenpension des verstorbenen Mannes, im ganzen jedoch nicht über fünf Zehntel, d. h. wenn fünf oder mehr Kinder vorhanden sind, so erhält die Witwe die ganze Invalidenpension des Mannes. Stirbt auch die Mutter, so erhalten die Kinder 75 Prozent der Pension. Tritt ein Lehrer aus dem Lehrerstande aus, so erhält er eine Abgangsentschädigung von 60 Prozent seiner Einlagen ohne Zins, eine Lehrerin erhält 80 Prozent.

Beim Eintritt in die Kasse leistet jedes Mitglied ein Eintrittsgeld von 5 Prozent seiner Barbesoldung. Der ordentliche Jahresbeitrag ist für einen Lehrer 5 Prozent, für eine Lehrerin 3 Prozent der Barbesoldung. Bei eintretender Besoldungserhöhung hat jedes Mitglied sechs Monatsbetreffnisse dieser Erhöhung in die Kasse einzuzahlen. Alle fünf Jahre sollen die mathematischen Verhältnisse der Anstalt neu berechnet und geordnet werden. Es ist Aussicht vorhanden, daß man die Bei-

Digitized by Google

träge der Lehrerschaft einigermaßen wird herabsetzen können, da man überall auf sehr breiter Grundlage gerechnet hat.

Die Organisation und Verwaltung der Anstalt sichert der Lehrerschaft die nötige Vertretung. Die vorberatende Behörde ist die Generalversammlung, deren Mitglieder (auf je 50 ein Abgeordneter) durch die Lehrerschaft gewählt werden. Sie nimmt die Rechnung ab, setzt die Beiträge fest, ändert die Statuten und Reglemente ab und trifft die Wahlen der Unterbehörden.

Die oberste Behörde ist die Bezirksversammlung, bestehend aus sämtlichen Versicherten. Dieser Versammlung werden die Anträge der Generalversammlung zur Annahme oder Verwerfung vorgelegt. Sie wählt außerdem den Bezirksvorsteher, welcher den Verkehr mit der Verwaltungskommission zu besorgen hat.

Das ausführende Organ der Kasse ist die Verwaltungskommission, bestehend aus 9 Mitgliedern, wovon 5 durch die Generalversammlung und 4 durch die Erziehungsdirektion gewählt werden. Sie wählt aus ihrer Mitte die Direktion, führt das Rechnungswesen, beschließt über Geldanlagen und bereitet die Geschäfte für die Generalversammlung vor.

Die Direktion besteht aus Direktor, Kassier und Aktuar und vertritt die Kasse nach außen.

Die Kasse ist gut eingerichtet und beruht auf solider mathematischer Grundlage. Wenn auch die älteren Mitglieder jetzt etwas tief in die Tasche langen müssen, so sollen sie in Betracht ziehen, daß sie es in die Übergangsperiode getroffen haben, wo die Neueinführung eines derartigen Institutes immer große Opfer fordert. Spätere Generationen werden ihnen aber dankbar sein für diese schöne Einrichtung.

Die Lehrer und Lehrerinnen, die am 1. Januar 1904 das 43. Jahr schon angetreten hatten, werden vom Staat in bisheriger Weise pensioniert.

---

## III. Allgemeine Bestrebungen zur Förderung des leiblichen Wohles und des idealen Sinnes der Jugend.

### 1. Die Schulgesundheitspflege.

In der Schulgesundheitspflege sind die frühern bisweilen etwas gereizten Auseinandersetzungen zwischen den Medizinern und den Lehrern ziemlich verschwunden, und beide, Ärzte und Schulmänner, haben sich zu friedlicher Arbeit in der Schulgesundheitspflege zusammengefunden. Auf ärztlicher Seite ist man mit den Vorwürfen gegen die Schule vorsichtiger geworden, seitdem man erkannte, daß gar viele Übel, die an Schülern zu Tage treten, ihre Ursache vielmehr in mangelhafter häuslicher Erziehung, wie besonders in schlechter Ernährung, ungesunder Wohnung, harter Arbeit und in mißlichen sozialen Verhältnissen, als in der Schularbeit haben. Ja, in bezug auf einzelne sogenannte „Schulkrankheiten" ist in der medizinischen Wissenschaft selbst eine der Schule günstigere Wendung eingetreten. Die Zeiten liegen noch nicht weit zurück, da unter den Schulkrankheiten auch der „Schulkropf" aufgezählt wurde, während genauere Untersuchungen und Vergleichungen zeigten, daß der Kropf ganz andere Ursachen hat und in vielen Ortschaften mit günstigen Schulverhältnissen unter den Schülern sehr häufig vorkommt, während er an andern Orten mit ungünstigen Schuleinrichtungen selten ist. Es treten sogar Ansichten auf, daß auch die Kurz-



Digitized by Google

sichtigkeit, auf welche die Schularbeit doch unzweifelhaft einen großen Einfluß ausübt, dennoch nicht so ausschließlich als Schulkrankheit zu betrachten sei, wie man dies bisher gewohnt war. Eine höchst interessante Arbeit über „die Kurzsichtigkeit, ihre Entstehung und Bedeutung" wurde von Dr. J. Stilling, Professor der Augenheilkunde in Straßburg (in der Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie, herausgegeben von Prof. Th. Ziegler und Prof. Th. Ziehen, in Band VI, 3. Heft) veröffentlicht. Der Verfasser unterscheidet zwei Arten von Kurzsichtigkeit: eine krankhafte, die ihre Ursache in leiblicher Degeneration habe, ähnlich wie der Kretinismus, und in eine solche, die auf anatomischen Anlagen, nämlich auf niedrigen Augenhöhlen, beruhe, während sie sich bei hohen Augenhöhlen viel seltener finde. Die größere oder geringere Disposition zur Kurzsichtigkeit liege also in der Schädelbildung oder in den Rassenunterschieden der Breitgesichtigkeit und der Langgesichtigkeit. Allerdings bilde sich die angeborne Anlage zur Kurzsichtigkeit durch die Nahearbeit, besonders durch das Lesen, Schreiben aus, und hauptsächlich ist dies in der Zeit des Wachstums, namentlich während der Pubertät der Fall, während in der folgenden Zeit die Kurzsichtigkeit meist stille steht. Es zeigt sich aber, daß breitgesichtige Menschen schon bei geringer Nahearbeit kurzsichtig werden, während viele langgesichtige auch bei großer Nahearbeit von Kurzsichtigkeit verschont bleiben. Aus diesen Ergebnissen seiner Forschung zieht nun Stilling den Schluß, daß bezüglich der Kurzsichtigkeit die Schule keine so schwere Schuld treffe, wie man gewöhnlich annehme; bei den Anforderungen, die man heutzutage an die Schule stelle und stellen müsse, lasse sich die Kurzsichtigkeit gar nicht vermeiden, auch wenn alle Schuleinrichtungen, wie Beleuchtung, Bestuhlung und Lehrmittel, vortrefflich seien. Diese auf Rasseneigentümlichkeiten beruhende Kurzsichtigkeit sei in der Regel auch kein so großes Unglück, wie es dargestellt werde. Ebenso findet Stilling die Vorwürfe wegen Überbürdung der Jugend, die man gegen die Schule richtet, teilweise ungerechtfertigt. Auch wo Schüler für ihre Kräfte wirklich überbürdet werden, seien daran hauptsächlich soziale Zustände, schlechte Wohnung, ungenügende Nahrung und Kleidung oder auch jugendliche Laster schuld.

Soll aus dieser Darlegung nun etwa geschlossen werden, daß die Schule auf die Gesundheitspflege weniger Gewicht zu legen habe? Von ferne nicht! Stilling weist selbst darauf hin, wie es ja, ganz abgesehen von der Kurzsichtigkeit, noch Gründe genug gebe, um möglichst hygienische Verhältnisse in der Schule zu schaffen, und die Schulmänner müssen ja im Interesse einer harmonischen Ausbildung von Leib und Seele stets darauf hinarbeiten, daß das leibliche Wohl der Jugend in der Schule nicht nur keinen Schaden leide, sondern wirksam gefördert werde. Was den Kampf gegen die Schulüberbürdung betrifft, so erklärt Stilling, es könne sich bei den Anforderungen an die Bildung des heutigen Geschlechtes nicht darum handeln, daß *weniger* gearbeitet wird, sondern daß *besser* gearbeitet wird, daß mit der Vervollkommnung unserer Bildungsmittel, z. B. auch durch die allgemeine Verbreitung der Stenographie, mit dem allgemeinen sozial-hygienischen Fortschritt die Nahearbeit, besonders das Lesen und Schreiben, erleichtert und abgekürzt werde, ohne daß man darum weniger lernt.

Dies ist, wie jeder Sachverständige weiß, eine sehr schwierige, aber auch eine höchst segensreiche Arbeit, da von ihr ja nicht nur das leib-

Digitized by Google

liche Wohl der Jugend, sondern auch ihre geistige Bildung, der bleibende Erfolg der Schularbeit abhängt.

Wie Ärzte, Hygieniker und Schulmänner gemeinsam an der großen Aufgabe, einen gesunden Geist in einem gesunden Leibe zu bilden, arbeiten, zeigten auch die diesjährigen Verhandlungen der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege, die im Berichtsjahr ihre Versammlung in Schaffhausen abhielt. Es kamen da folgende Gegenstände zur Verhandlung: 1. Die Schulbäder, über welche ein Ingenieur, ein Arzt und ein Schulinspektor Vorträge hielten, nämlich der erste über die technische Ausführung, der zweite über den hygienischen Wert und der dritte über die pädagogische Bedeutung und die praktische Durchführung der Schulbäder. Auch die Diskussion wurde von Ärzten und Schulmännern benutzt. 2. Die Ohrenuntersuchungen in der Volksschule, worüber nach der Natur der Sache den Ärzten in erster Linie ein Urteil zukam, während bei einem dritten Verhandlungsgegenstand: Der Stundenplan der Mittelschule, der einleitende Vortrag einem Gymnasialrektor zufiel. Alle Redner hatten nur die Sache, das Wohl der Jugend, im Auge, und die Standesrücksichten traten nirgends hervor. Über die Verhandlungen wollen wir hier nicht einläßlich berichten, sondern nur mitteilen, daß alle Redner und die ganze Versammlung mit Nachdruck die allgemeine Einführung der Schulbäder verlangten, daß die Versammlung die Ohrenuntersuchung der neu in die Schule aufgenommenen, sowie später auch aller an Gehörstörungen und Ohrenkrankheiten leidender Schüler als notwendig erklärte und daß sie ernstlich auf Mittel und Wege, den Stundenplan der Gymnasien hygienisch zu gestalten, bedacht war. Allgemein herrschte die Ansicht, die wöchentliche Stundenzahl der Gymnasien solle herabgesetzt und der zu bewältigende Gedächtnisstoff beschränkt werden. Aber über die Durchführung dieser Forderungen machten sich verschiedene Meinungen geltend, die noch weiterer Klärung bedürfen, so die Frage, ob 5 Lektionen auf 4 Stunden verteilt werden sollen u. s. w. Mit den Abrüstungen in den Schulen ist es übrigens eine eigene Sache; es geht damit ähnlich wie mit der militärischen Abrüstung; jede Macht stimmt ihr „prinzipiell" bei und jede setzt doch ihre Rüstungen unaufhörlich fort. So halten es auch die Fachlehrer. An jeder Lehrerversammlung, in welcher ein begeisterter Fachmann über irgend ein Schulfach spricht, wird „wegen der großen Bedeutung dieses Faches" eine Vermehrung der ihm zugewiesenen Stundenzahl verlangt, dann folgt endlich wieder eine Verhandlung über allgemeine Abrüstung, aber jeder Fachlehrer findet, man solle andere Fächer beschneiden, nur sein Fach nicht. Dieser Kreislauf wiederholt sich immer wieder, und besser wird es nicht, bis die Fachlehrer nicht mehr auf die Vermehrung der Stunden für ihre Fächer ausgehen, sondern vielmehr darauf bedacht sind, den Lehrstoff der Fächer so zu beschränken und von allem Entbehrlichen, namentlich von allem bloß traditionell nachgeschleppten Gedächtnisballast so zu befreien, daß sie ihn auch in einer kleinern Stundenzahl ohne Überbürdung der Schüler zu bewältigen vermögen. Außerdem muß man auf der Hut sein, daß nicht etwa durch das Hintertürchen der fakultativen oder wahlfreien Fächer wieder eine Menge Stunden in die Schule eindringen. Denn es gibt Schulen, welche die Stundenzahl in den obligatorischen Fächern auf ein richtiges Maß beschränkt, aber dann so viele wahlfreie Fächer und Stunden eingeschoben haben, daß die Schüler doch wieder überbürdet wurden.



Digitized by Google

Die Anstellung von Schulärzten hat auch im Berichtsjahre Fortschritte gemacht. Im November beschloß die Schulgemeinde der Stadt St. Gallen die Anstellung von zwei Schulärzten mit einem Minimalgehalt von 1000 Franken auf Mai 1904.

### 2. Die soziale Tätigkeit der Schule.

Durch die sozialen Verhältnisse wird die Schule immer mehr gedrängt, den Kreis ihrer Tätigkeit zu erweitern. Zu der Unentgeltlichkeit des Unterrichts, die für die Volksschule in der Schweiz gesetzlich eingeführt ist, kommt immer allgemeiner auch die Unentgeltlichkeit der Lehrmittel und Schulmaterialien. Während dies mit der Schularbeit unmittelbar zusammenhängt und als eine natürliche Folge des Schulzwanges betrachtet werden kann, treten an die Schule aber auch viele Forderungen heran, die nach früheren Auffassungen nicht zu ihren Aufgaben gehören, wie die Schülerspeisungen und Versorgung armer Schüler mit Kleidern, die Kinderhorte und Ferienkolonien, die Handarbeiten und die Anleitung zum Kochen.

Ebenso stellt die Schulgesundheitspflege neue Anforderungen an die Schule. Die Schüler sollen in der Schule nicht nur die notwendigen Belehrungen und Anleitungen zur Erhaltung und Förderung ihrer Gesundheit, sondern auch die Mittel dazu erhalten. Was nützen, fragt man, Belehrung und Anleitung, wenn so viele Schüler das Notwendige zur Befolgung derselben nicht besitzen? Was helfen z. B. Belehrungen über eine richtige Zahnpflege, wenn den Kindern Zahnbürsten und Zahnpulver zur Reinigung ihrer Zähne fehlen? Demnach — so wurde weiter geschlossen — muß die Schule den Kindern auch dieses notwendige Material verschaffen, und das geschieht denn auch an einigen Orten. Ebenso finden manche, die schulärztlichen Untersuchungen und Anordnungen seien unzureichend, wenn nicht auch die ärztliche Behandlung der armen Schüler damit verbunden werde, daher sollen Augen-, Ohren-, Zahnärzte u. s. w. von der Gemeinde bezahlt werden, soweit es notwendig ist, um jedem Kinde rechtzeitig die nötige Hilfe angedeihen zu lassen. Ebenso solle die Schule für Volksbäder und dergl. sorgen.

Gegenüber diesen Bestrebungen, durch die Schule allerlei soziale Verbesserungen herbeizuführen, erheben sich aber auch ernstliche Bedenken, namentlich die Befürchtung, daß die Eltern sich immer weniger um die Erziehung ihrer Kinder kümmern, je mehr man ihnen die Sorge für dieselben abnehme, und daß dadurch das Familienleben geschädigt werde. Darauf ist aber zu erwidern, daß die befürchteten Mängel der Familienerziehung namentlich in sehr vielen Arbeiterfamilien schon vorhanden, aber nicht etwa durch die Schule, sondern durch die sozialen Verhältnisse herbeigeführt worden sind. Wie viele Familien gibt es, wo die Väter ihrer Arbeit wegen den ganzen Tag von Hause abwesend sein müssen und sich an der Erziehung ihrer Kinder wenig beteiligen können! Ja, auch viele Mütter müssen ihrem Verdienst außer dem Hause nachgehen und die Kinder sich selbst überlassen. Diese erhalten keine rechte Pflege, treiben sich in der schulfreien Zeit auf den Gassen herum und sind allen möglichen physischen und sittlichen Gefahren ausgesetzt. Wie die Schule diese sozialen Verhältnisse nicht geschaffen hat, so liegt es auch nicht in ihrer Macht, sie zu ändern. Aber sie sucht den Gefahren, die daraus für die Jugend entspringen, nach Kräften entgegenzuarbeiten, und daher, soweit es ihr möglich ist, für eine gute leibliche und geistige Erziehung der Kinder zu sorgen. Die Zeiten sind vorbei,

Digitized by Google

da die Schule ihre Tätigkeit ausschließlich auf die Geistesbildung beschränken durfte. Das Geistesleben steht in so inniger Beziehung zu dem leiblichen, daß es nicht gedeihen kann, wenn dieses Schaden leidet, und wenn das Kind außer der Schule allen schlimmen Einflüssen preisgegeben wird, so kann die Arbeit der Schule wenig gute Früchte bringen. Was also die Schule in und außer der Schulzeit auch für das leibliche Wohl der bedürftigen Kinder zu tun vermag, das ziehe sie nur herzhaft in den Kreis ihrer Tätigkeit!

Daß die Eltern deshalb für das Wohl ihrer Kinder gleichgültig werden, tritt gewiß nur in wenigen Fällen ein. Vielmehr werden sie durch die ihnen zuteil werdende Hilfe ermuntert, auch ihrerseits für eine gute Erziehung der Kinder nach Kräften zu sorgen, und auch das Verhältnis zwischen Schule und Familie gestaltet sich auf diese Weise freundlicher.

Aber eine feste Grenze muß die Schule allerdings für ihre soziale Tätigkeit ziehen; sie darf nicht über die Kinder hinaus wirken und Wohlfahrtseinrichtungen schaffen, die mit der Erziehung nichts zu tun haben. Wie würde es z. B. herauskommen, wenn man in Schulhäusern Volksbäder für die ganze Dorfbevölkerung einrichten wollte? Da soll die Gemeinde, nicht die Schule eingreifen.

### 3. Die Sorge für die aus der Schule entlassene Jugend.

In dieser Beziehung hat der Kanton Bern einen bedeutenden Schritt getan, indem der Große Rat auf Anregung von Regierungsrat Ritschard durch ein Dekret das Patronat für alle Jünglinge und Jungfrauen, deren Erziehung den Armenbehörden oblag, für die Zeit von ihrem Austritt aus der Schule bis zu ihrem 18., oder wenn es nötig ist, bis zum 20. Altersjahr einführte. Während das Patronat sonst vielfach der privaten Hilfstätigkeit überlassen bleibt, wurde es hier staatlich organisiert. Dies hängt mit der Organisation der Armenpflege im Kanton Bern zusammen, indem hier die Armenpflege staatlich organisiert ist und mit reichlichen Staatsbeiträgen unterstützt wird, damit die armen Gemeinden nicht zu sehr belastet und die Armen überall gut unterstützt werden. Daher führt der Staat die Aufsicht über die Armenpflege und sorgt namentlich auch für eine gute Erziehung und Ausbildung der armen Kinder.

Auf dieses Ziel arbeitet auch das erwähnte Dekret hin. Die Fürsorge hat nach demselben den Zweck, das Wohl der Entlassenen in sittlicher, geistiger und körperlicher Hinsicht zu fördern, dieselben geeigneten Beschäftigungen und Berufstätigkeiten zuzuführen und sie dadurch in den Stand zu setzen, ein ehrliches Auskommen zu finden und nützliche Glieder der menschlichen Gesellschaft zu werden.

Sie besteht in folgendem:

a) In der Mitwirkung bei der Berufswahl, wobei die besondern Neigungen und Anlagen des Kindes, sowie sein sittlicher, geistiger und körperlicher Zustand in Betracht zu ziehen sind;

b) In der Ermittlung geeigneter Lehr-, Dienst- und Arbeitsstellen, nebst Abschluß von Lehrverträgen;

c) In der Aufsicht über die der Fürsorge unterstellten Kinder.

Die Hilfeleistung ist in erster Linie eine ratende, moralische, wo es aber notwendig ist, auch eine materielle (finanzielle). An die daherigen Kosten bezahlt der Staat einen Beitrag von 60 %, das übrige die Wohnsitzgemeinde. Die Fürsorge liegt der Gemeinde und die Aus-

Digitized by Google

führung der Armenbehörde derselben ob, die in ihrer Aufgabe durch den Armeninspektor, die Patrone und Patroninnen unterstützt werden. Jedem der Fürsorge unterstellten Kinde wird ein Patron oder eine Patronin gegeben. Diese haben die ihnen unterstellten Kinder zu beaufsichtigen und über sie der Armenbehörde Bericht zu erstatten. Die unter der Fürsorge stehenden jungen Leute haben sich den Anordnungen der Armenbehörde zu fügen. In Fällen wiederholten pflichtwidrigen Verhaltens sind folgende Disziplinarverfügungen zu treffen:

a) Ermahnung und Warnung durch die Armenbehörde oder deren Beauftragte.

b) Vorladung vor den Regierungsstatthalter und Zurechtweisung durch denselben.

c) Verhängung von Arreststrafen bis zu 4 Tagen.

d) Versetzung in eine Zwangsanstalt.

Wenn dieses Dekret sich eingelebt hat, so wird es einen höchst bedeutsamen und wertvollen volkserzieherischen Gedanken in die Tat umsetzen.

### 4. Der Kampf der Lehrerschaft und der Schule gegen den Alkoholismus

wurde im Berichtsjahr noch energischer geführt als früher. Der Schweizerische Verein abstinenter Lehrer und Lehrerinnen hat an den Bundesrat, sowie an sämtliche Kantonsregierungen eine Eingabe gerichtet, welche den Zweck hat, die Behörden zum Kampfe gegen den Alkoholismus anzueifern. Die Eingabe stellt unter anderen folgende Postulate auf:

1. Die lernende Jugend soll im Geiste der Enthaltsamkeit und Nüchternheit erzogen werden.

2. In den Schulbüchern sollen alle jene Kapitel, in welchen die Alkoholika eine günstige Beurteilung erfahren und welche im Widerspruch mit den Tatsachen betreffend den Alkohol stehen, ausgeschieden und durch solche ersetzt werden, welche im Kampfe gegen die Trunksucht mitzuwirken bestimmt sind. Auf der untern Stufe der Volksschule können die Grundsätze der Enthaltsamkeit im Anschauungsunterricht, im Lesen und Schreibunterrichte den Kindern beigebracht werden; ein selbständiger antialkoholischer Unterricht ist hier ausgeschlossen.

3. Die Schule soll in keiner Weise den Alkoholgenuß bei den Kindern billigen oder gar fördern; es sollten daher Schulfeste, Ausflüge, Kinderfeste und dergl. auf der Stufe der Volksschule ausnahmslos alkoholfrei durchgeführt werden. —

4. Auf den obern Stufen der Volksschule ist den Kindern die Hygiene so zu lehren, daß ihnen klare Begriffe über den Wert der Erhaltung der Gesundheit und die Unverletzlichkeit des Körpers, sowie auch über die hohe Bedeutung der ununterbrochenen körperlichen und geistigen Vervollkommnung beigebracht werden. Die Gesundheitslehre sei nicht bloße Hygiene des Körpers, sondern auch eine solche des Geistes und des Volkes; ein besonderes Kapitel bilde die hygienische Bedeutung des Alkohols nach jeder Richtung, der Alkoholismus in allen seinen Gefahren. Die Schulbücher sind bei Neuausgaben den wissenschaftlichen Ergebnissen der Alkoholforschung konform zu gestalten.

5. In den Seminaren sind die zukünftigen Lehrer und Lehrerinnen für diesen Unterricht tüchtig zu machen, indem der bisherige anthropolo-

Digitized by Google

gisch-physiologisch-hygienische Unterricht eine Ergänzung erhält in der Hygiene des Alkoholismus.

6. Die gleiche Aufgabe wird den Mittelschulen zugewiesen.

7. An unsern höchsten Bildungsanstalten: Akademien, Hochschulen ꝛc., kann der Alkoholismus auf jeder Fakultät seine Behandlung erfahren; denn ein allgemeines, in alle Gebiete des sozialen und wirtschaftlichen Lebens greifendes Übel soll auch von allen Seiten angegriffen und bekämpft werden, sowohl von seiten der Jurisprudenz, der Staatsökonomie und Philosophie, wie der Medizin und Theologie.

8. Bei den vom Bunde subventionierten Anstalten dürfte das Vorgehen des österreichischen Ministeriums für Kultur und Unterricht wegleitend sein. In den beruflichen Fortbildungsschulen mangelt überhaupt bis heute im allgemeinen der hygienische Unterricht. In den hauswirtschaftlichen Fortbildungs- und Berufsschulen müßte die Berücksichtigung des Alkoholismus in der Gesundheitslehre, sowie in der Lehre von den Nahrungs- und Genußmitteln von großem Erfolge begleitet sein.

9. In den Rekruten- und Militärschulen, diesen vorzüglichen Bildungs- und Erziehungs-Instituten für unsere wehrfähigen Schweizerbürger, dürften regelmäßige Vorträge, erteilt durch die Militärärzte, über die Bedeutung des Alkohols für unsere Armee und deren Tüchtigkeit von eminentem Einflusse sein im Kampfe gegen den Alkoholismus.

Ähnlich lauteten die Beschlüsse der Delegiertenversammlung des bernischen Lehrervereins, der für dieses Jahr die Alkoholfrage als obligatorisches Thema zur Besprechung in seinen Sektionen aufgestellt hatte. Überall wurde über diese Frage eifrig verhandelt, indem die einen für Mäßigkeit im Genusse geistiger Getränke, die andern für vollständige Enthaltsamkeit kämpften. Einig sind alle darin, daß die Jugend vor dem Alkoholismus behütet und durch Belehrung und Gewöhnung auch für die Zukunft vor demselben bewahrt bleiben solle. Aber bis die Grundsätze der Mäßigkeit oder Enthaltsamkeit den Sieg über die herrschenden Trinksitten der Gegenwart erlangen, braucht es noch viel Zeit und Arbeit.

## 5. Kunst und Schule.

Das Thema „Kunst und Schule" wird auch in der schweizerischen Lehrerschaft und in gemeinnützigen Vereinen lebhaft besprochen. Es bildete den wichtigsten Verhandlungsgegenstand des schweizerischen Lehrertages, der am 10. und 11. Juli in Zürich stattfand. Hier sprachen über die Beziehungen zwischen Schule und Kunst Seminardirektor A. Herzog in Wettingen, Lehrer H. Moser und Kunstmaler H. Bachmann in Zürich. Der erste Redner sprach folgende Gedanken aus: Soll die harmonische Bildung zur Wahrheit werden, so muß die ästhetische Erziehung in der Schule Einzug halten. Nicht nur die Poesie, auch die Werke der bildenden Kunst sind dem Kinde zu erschließen. Kunst und Kunstgenuß sind nicht das Privileg einzelner; alle haben ein Anrecht darauf. Das Kind verlangt nach Betätigung seiner Phantasie; in seinen künstlerischen Trieben liegt ein wichtiges Mittel der Erziehung; aber es muß benützt und gefördert werden. Dies hat die Schule bisher zu wenig beachtet, sie soll sich dieser Aufgabe besser bewußt werden. Dabei handelt es sich nicht um die Einführung eines neuen Faches, sondern das Verständnis für die Kunst soll in allen Fächern, die dazu Gelegenheit bieten, gefördert werden: im Zeichnen, im Sprach- und Geschichtsunterricht, im Gesang und in der Betrachtung der Natur. Bei der Besprechung

Digitized by Google

eines Kunstwerkes hüte man sich vor dem weitschweifigen Erklären, dem faden Moralisieren und vor der Kritik. Wohl soll dem Kinde, wo seine Kraft nicht hinreicht, das Kunstwerk verständlich gemacht werden, um seine Phantasie zur Auffassung desselben anzuregen. Aber tüfteln wir nicht zu viel am Bilde wie am Gedicht, sonst geht die Stimmung und damit die Freude am Kunstwerk verloren. Den Lehrer für diese Aufgabe vorzubereiten, ist eine Aufgabe der Seminare. Seine Gedanken über Schule und Kunst faßte Herr Herzog in den folgenden Thesen zusammen: 1. Eine harmonisch geistige Bildung ist nur erreichbar, wenn die ästhetische Erziehung gleichberechtigt neben die intellektuelle und die ethische tritt. Im besondern handelt es sich darum, die Jugend mit Werken der bildenden Kunst bekannt zu machen. Für Aufnahme des Schönen bringt das Kind Fähigkeit und Neigung nicht in geringerem Grade mit als für Aneignung des Wahren und Guten. — 2. Die ästhetische Erziehung ist nicht Gegenstand eines besondern Lehrfaches und soll für die Schule keine Mehrbelastung bringen. Sie wird, wie die Erziehung zur Sittlichkeit, in allen Fächern zu ihrem Recht kommen. — 3. Ob wir es mit Werken der Poesie, der Musik oder der bildenden Künste zu tun haben: das Ziel muß immer sein, die Jugend des Kunstgenusses teilhaftig werden zu lassen.

Der zweite Redner erörterte die Mittel und Wege der Kunstpflege durch die Schule und stellte im wesentlichen folgende Anträge: eine vom Schweizerischen Lehrerverein ernannte Kommission erstellt mit Bundeshilfe eine Sammlung von Plänen für geschmackvolle Schulhäuser, läßt alte und neue Blätter für Wandschmuck nach der Eindrucksfähigkeit auf das Kindergemüt sorgfältig prüfen und empfiehlt das Bewährte, trifft eine gute Auslese von Bildern zur Schmückung der Schulbücher, sammelt die alten guten Kinderreime im alemannischen Dialekt und sucht ihnen namentlich in den Familien die weiteste Verbreitung zu geben und bemüht sich, die Poesie auch in der Schule mehr zu ihrem Recht kommen zu lassen.

Kunstmaler Bachmann betonte namentlich die Bedeutung der Heimatkunst und Volkskunst für die Erziehung und verlangte für die Schule eine Kunst, die aus der Natur geschöpft, durch ihre Einfachheit und Verständlichkeit auf die Jugend wirkt und den Volksgeschmack und die Sitten veredelt.

Diese Anträge wurden nicht geschäftlich behandelt, sondern dem Zentralvorstand zur Ausführung überwiesen.

Wurde in der Hauptversammlung des Vereins die Kunstpflege durch die Schule im allgemeinen besprochen, so wurde alsdann in zwei Spezialversammlungen gezeigt, wie die künstlerische Ausbildung in den einzelnen Fächern gefördert werden soll: in der Versammlung der Primar- und Sekundarlehrer sprachen Dr. Diem in St. Gallen und Lehrer Stauber in Zürich über die Reform des Zeichenunterrichts und verlangten, daß der Unterricht im Zeichnen dem Interesse und Bedürfnis des Kindes viel mehr entsprechen solle, als es bis jetzt meistens geschah, Freude für das Zeichnen in ihm wecke, es zum richtigen Sehen und Beobachten und schrittweise zur Selbständigkeit im Darstellen erziehe. Das Kind soll nach dem natürlichen Bild, nicht nach Vorlagen und Wandtabellen zeichnen und die Gegenstände nicht nur nach ihrer Form, sondern auch nach ihrer farbigen Erscheinung darstellen. Das Ornament ist in dem Sinne zu pflegen, daß an die Stelle des Kopierens von Vorlagen und dergl. eine zweckmäßige Anregung und Anleitung

Digitized by Google

zu eigenen Versuchen im Kombinieren und Verwenden von gegebenen Motiven tritt. Das Pinselzeichnen ist als notwendige und überaus dankbare Ergänzung zum bisherigen Zeichnen, nicht aber als Ersatz für das letztere zu berücksichtigen. Wo lokale Verhältnisse es gestatten, sind mit dem Zeichenunterricht Handfertigkeitsübungen (Falzen, Ausschneiden und Modellieren) zu verknüpfen. Zur Verwirklichung dieser Reformbestrebungen wird in erster Linie eine rationelle zeichnerische Ausbildung der Lehrer in den Seminaren und sodann auch die Fortbildung der im Amte stehenden Lehrer durch besondere Kurse verlangt.

In der Versammlung der Lehrer an höheren Schulen sprach Professor Dr. Markwart über die Kunst im Geschichtsunterricht und stellte die Forderung, daß die Kunst im Geschichtsunterricht eine eingehende Berücksichtigung finde und durch künstlerische Vorstellungen unterstützt werde. Alle diese Vorträge wurden unterstützt durch eine Ausstellung: Kunst und Schule, welche Abteilungen für Wandschmuck in den Schulen, für Illustrationen der Schulbücher, für neue Lehrgänge im Zeichnen und wandgeschmückte Schulzimmer enthielt. Durch erklärende Vorträge wurde diese Ausstellung den Teilnehmern am Lehrertage noch besonders nahegebracht. Ohne Zweifel werden alle diese vortrefflichen Belehrungen und Anregungen ihren Einfluß auf die Schule geltend machen, obschon man an das Wort: „Ars longa“ denken und sich bewußt bleiben muß, daß die künstlerische Ausbildung des Volkes, das im Schweiße seines Angesichtes sein Brot erwerben muß, auch eine schwierige „Kunst“ ist. Einstweilen findet das Volk noch den reichlichsten Kunstgenuß im Volksgesang, in der volkstümlichen Poesie und in der Natur.

Soll der Sinn für die Kunst sich im Volke recht lebendig entfalten, so muß er nicht nur in der Schule, sondern auch im Hause gepflegt werden, und nicht nur die Schulmänner, sondern die weitesten Kreise müssen an dieser Aufgabe mitarbeiten. Es war darum eine Freude, zu sehen, wie auch die Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft, welche die Volksbildung als eine ihrer wichtigsten Aufgaben betrachtet, an ihrer Jahresversammlung in Glarus, im September 1903, sich so eifrig mit der Pflege der bildenden Kunst beschäftigte. Einer ihrer Verhandlungsgegenstände lautete: „Der Bilderschmuck im Schweizerhaus“, worüber Dr. Ernst Buß, Pfarrer in Glarus, einen feinen und gründlichen Vortrag hielt, an welchen sich eine rege Diskussion schloß. Wie am Lehrertag, so wurde auch in dieser Versammlung die hohe Bedeutung der ästhetischen Bildung betont.

„Die Kulturaufgabe jeder Nation,“ so sagte Dr. Buß, „liegt nach heutigen Begriffen darin, das Volk aller Stände zu möglichst allseitiger, harmonischer Bildung und Gesittung zu erheben, seine geistige und sittliche Kraft zu höchster Leistungsfähigkeit zu steigern und damit seine materielle und geistige Wohlfahrt dauernd zu begründen. Eine solche Blüte des Volkslebens setzt aber eine hohe Stufe nicht nur der intellektuellen und religiös-sittlichen, sondern ebensosehr der ästhetischen Bildung voraus ... Darum darf der Genuß der Kunst nicht ewig das Vorrecht weniger bleiben, sondern soll mit der Zeit das Gemeingut des ganzen Volkes werden.“

Die Kunst hat aber, wie der Redner ausführte, nicht nur für die ästhetische, sondern auch für die gemütliche und sittliche und für die nationale Bildung eine große Bedeutung. Daher soll die Kunst in jedem Haus eine Stätte finden, nicht nur bei den Wohlhabenden,

Digitized by

sondern auch in den Arbeiterfamilien, sodann in den Schulzimmern, in den Erziehungsanstalten, in den Spitälern und selbst in den Armen- und Zuchthäusern. Um seinen Zweck zu erreichen, soll der Bilderschmuck künstlerisch schön, sittlich rein und dem Volke leicht verständlich sein. Der Redner wies auf eine reiche Fülle künstlerischer Darstellungen hin und zeigte, wie sie ausgeführt und unter das Volk gebracht werden könnten. Die Gesellschaft stimmte diesen Ausführungen bei und erklärte es für ihre Aufgabe, mit allen ihr zu Gebote stehenden Mitteln dafür zu wirken, daß ein künstlerisch gediegener und zugleich billiger Bilderschmuck von schweizerischem Gepräge geschaffen und durch das ganze Land verbreitet werde. Zu diesem Zwecke tritt sie gemeinsam mit dem Schweizerischen Kunstverein mit Künstlern und Kunstanstalten in Verbindung, um die Herstellung schönen neuen künstlerischen Bilderschmuckes und die Reproduzierung schon vorhandener guter Bilder zu veranlassen und für allgemeine Verbreitung des passenden Bilderschmuckes zu sorgen.

---

## Totentafel.

Jakob Joß, Konrektor des evangelischen Privatseminars auf dem Muristalden bei Bern, starb im September in seinem 62. Altersjahr. Er war ein vortrefflicher Lehrer und Organisator, dem das Seminar Muristalden einen geordneten Studiengang und die Einrichtung einer guten Übungsschule verdankt.

Dr. Anton Philipp Largiadèr, geboren 1830 in einem abgelegenen Dorfe Graubündens, war der Sohn armer Eltern und zog daher nach dem Austritt aus der Schule in die Fremde, um sein Brot als Zuckerbäcker zu verdienen. In die Heimat zurückgekehrt, beschäftigte er sich im Sommer mit Feldmessen, und im Winter hielt er Schule. Erst in vorgerücktem Alter konnte er das Seminar in Chur besuchen. Dann studierte er am Polytechnikum in Zürich namentlich Mathematik und wirkte dann einige Jahre als Lehrer an der Kantonsschule in Frauenfeld. Im Jahre 1861 folgte er einem Rufe als Seminardirektor nach Chur und 1869 wurde er als Direktor an das Seminar in Mariaberg im Kanton St. Gallen berufen. 1876 erhielt er einen Ruf nach Elsaß-Lothringen, wo er 10 Jahre, zuerst als Direktor des Seminars in Pfalzburg und dann des Lehrerinnenseminars in Straßburg wirkte. Von 1886 an wirkte er in Basel, zuerst als Inspektor der Mädchenprimarschulen und dann als Rektor der höhern Töchterschule, mit welcher auch ein Lehrerinnenseminar verbunden ist. Außerdem hielt er an der Universität Vorlesungen. — Ein besonderes Verdienst erwarb er sich um die Heranbildung von Primarlehrern in Basel, wo vorher hiefür nichts geschehen war. Bis dahin bezog die Stadt Basel ihre sämtlichen Primarlehrer aus andern Kantonen, was ihr mit Hilfe ihrer schönen Lehrerbesoldungen leicht möglich war. Nun wollte man aber auch den Baslern Gelegenheit bieten, sich zu Lehrern auszubilden, gründete zu diesem Zwecke aber kein Seminar, sondern verlangte von den Lehramtskandidaten eine vollständige Gymnasial- oder Realschulbildung mit dem Reifezeugnis und richtete für ihre spezielle Berufsbildung pädagogische Fachkurse von je 3 Semestern ein. Daneben können die Lehramtskandidaten auch Vorlesungen an der Hochschule besuchen. An dieser eigentümlichen Einrichtung zur Heranbildung von Lehrern beteiligte sich

Digitized by Google

Largiadèr in hervorragender Weise. Auch sonst wirkte er in verschiedenen Stellungen zur Förderung des Schulwesens. Durch seine vorzüglichen pädagogischen und methodischen Schriften, namentlich durch sein „Handbuch der Pädagogik" wurde er auch in weiteren Kreisen bekannt. Seine pädagogischen Anschauungen gründeten sich auf Pestalozzi und dessen Nachfolger, während er das System Herbarts verwarf. Infolge Krankheit mußte er 1899 von seinem Amte zurücktreten; er starb am 31. Dezember 1903.

Digitized by Google

# Ein Museum im Hause

bildet man sich mit

## R. Voigtländers farbigen Künstler-Steinzeichnungen

Original-Kunstwerke. Keine kraftlosen Nachbildungen. Von den Künstlern selbst auf den Stein gezeichnet und bis zur Druckfertigkeit gefördert; kraftvoll in Zeichnung und Farbe; ergeben an der Wand eine für das Format reichliche Fernwirkung, gliedern und dekorieren die Zimmerwand vortrefflich.

### Drei Bildgrößen:

100×70 cm. Das Blatt 6 Mark
75×55 cm. Das Blatt 3—5 Mark
41×30 cm. Das Blatt 2½ Mark.

### Ein ausführlicher Katalog

mit Erläuterungen der einzelnen Bilder, mit einer Einführung in die Eigentümlichkeit der Künstler-Lithographie und mit Urteilen der Presse, sowie die Rahmen-Preisliste werden auf Wunsch postfrei versandt von

**R. Voigtländers Verlag in Leipzig, Breitkopfstr. 12**

Bisher haben folgende Behörden R. Voigtländers Künstler-Steinzeichnungen durch Empfehlungen oder Ankäufe geehrt und gefördert: das Königlich Preußische Kultusministerium; das Departement des Kirchen- und Schulwesens in Württemberg; der Großherzoglich Badische Oberschulrat; das Großherzoglich Hessische Ministerium des Innern; die Herzoglich Anhaltische Regierung; das Kaiserl. Königl. Österreichische Ministerium für Kultus und Unterricht.


Digitized by Google

3 2044 030 121 875

Digitized by Google

Digitized by Google